



Katholieke Universiteit Leuven  
Centrum voor Onderwijssociologie

**Vlerick Leuven Gent  
Management School**

Vlerick Leuven Gent  
Management School  
Competentiecentrum  
Mens & Organisatie

Universiteit Antwerpen  
Departement  
Didactiek en Kritiek

# Een alternatieve kijk op evaluatie

Leerkrachtenversie

april 2002

P. Van Petegem  
J. Vanhoof  
J. C. Verhoeven  
G. Devos  
V. Warmoes

Onderzoek uitgevoerd in opdracht  
van het Departement Onderwijs  
O.B.P.W.O.-Project 99.11

## INHOUD

### Ten Geleide

1 INLEIDEND.....	6...
2 INHOUD EN STRUCTUUR VAN HET HANDBOEK .....	8.
3 WHAT'S IN A NAME? - GEHANTEERDE TERMEN.....	8.
4 EEN LEESWIJZER.....	9.

### Deel 1: Op zoek naar alternatieve evaluatievormen

<b>HOOFDSTUK 1: STILSTAAN BIJ EVALUATIE .....</b>	<b>12</b>
1 VERANDERT ONZE VISIE OP LEREN EN ONDERWIJS?.....	12
2 VERANDERENDE VISIES OP EVALUEREN: DE ASSESSMENTCULTUUR.....	13
2.1 De verruimde functies van de evaluatie.....	14
2.2 Integreren van instructie en evaluatie.....	15
2.3 Concluderend .....	16.
<b>HOOFDSTUK 2: KENMERKEN VAN ALTERNATIEVE EVALUATIE .....</b>	<b>16</b>
1 WELKE EISEN STELLEN WE AAN EEN GOEDE EVALUATIE?.....	17
1.1 Doelmatigheid.....	17.
1.2 Billijkheid.....	19..
1.3 Toepassing van doelmatigheids- en billijkheidscriteria.....	20
2 WAT KENMERKT ALTERNATIEVE EVALUATIEVORMEN?.....	20
3 CONCLUSIE.....	23..
<b>HOOFDSTUK 3: AANDACHT VOOR HET EVALUATIEPROCES .....</b>	<b>23</b>
1 <sup>STE</sup> STAP: WAT EN WAAROM EVALUEREN?.....	24
2 <sup>DE</sup> STAP: CREËREN VAN EEN EVALUATIETAAK.....	24
3 <sup>DE</sup> STAP: HET ONTWIKKELEN VAN CRITERIA EN RUBRIEKEN.....	26
3.1 Criteria en standaarden: wat zijn dat?.....	27
3.2 Het belang van criteria en standaarden.....	28
3.3 Criteria en rubrieken ontwikkelen: hoe doe je dat?.....	28
4 <sup>DE</sup> STAP: EEN BEOORDELINGSINSTRUMENT ONTWIKKELEN.....	33
4.1 Het beoordelen van evaluatiegegevens.....	34
4.2 Over beoordelingsschalen.....	36
5 <sup>DE</sup> STAP: VERZAMELEN EN BEOORDELEN VAN EVALUATIEGEGEVENS .....	37
6 <sup>DE</sup> STAP: COMMUNICATIE EN GEBRUIK VAN DE RESULTATEN.....	38

## Deel 2: Alternatieve evaluatievormen geïllustreerd

<b>HOOFDSTUK 1: VAARDIGHEIDSEVALUATIE</b>	<b>43</b>
1 EEN VOORBEELD	43
2 VAARDIGHEIDSEVALUATIE GEDEFINIEERD	44
3 DE KENMERKEN EN DOELEN VAN VAARDIGHEIDSEVALUATIE	44
4 VAARDIGHEIDSTAKEN	44
5 VOORBEELDEN VAN VAARDIGHEIDSTAKEN	45
5.1 Vaardigheidsevaluatie bij leerlingen in de eerste graad Nederlands	46
5.2 Vaardigheidsevaluatie bij leerlingen in de eerste graad wiskunde	48
5.3 Vaardigheidsevaluatie bij leerlingen derde graad BSO Verzorging	50
<b>HOOFDSTUK 2: AUTHENTIEKE EVALUATIE</b>	<b>51</b>
1 EEN VOORBEELD	51
2 AUTHENTIEKE EVALUATIE GEDEFINIEERD	51
3 DE KENMERKEN EN DOELEN VAN AUTHENTIEKE EVALUATIE	52
4 AUTHENTIEKE EVALUATIE-TAKEN	52
5 VOORBEELDEN VAN AUTHENTIEKE TAKEN	54
5.1 Authentieke evaluatie bij leerlingen in de eerste graad Nederlands	54
5.2 Authentieke evaluatie bij leerlingen in de eerste graad wiskunde	55
5.3 Authentieke evaluatie bij leerlingen Elektriciteit/Elektronica	57
<b>HOOFDSTUK 3: DE BETROKKENHEID VAN LEERLINGEN</b>	<b>58</b>
1 VORMEN VAN LEERLINGENBETROKKENHEID GEÏLLUSTREERD	59
2 VORMEN VAN LEERLINGENBETROKKENHEID GEDEFINIEERD	59
3 WAAROM LEERLINGBETROKKENHEID?	60
3.1 Een pleidooi voor leerlingenbetrokkenheid	60
3.2 Toch ook enige terughoudendheid	61
4 HOE BETREK JE LEERLINGEN IN HET EVALUATIEPROCES?	62
5 EVALUATIE-INSTRUMENTEN	66
5.1 Evaluatielijsten	66
5.2 Attitudeschalen	68
5.3 Logboeken	69
5.4 Mondelinge interviews	72
6 VOORBEELDEN VAN LEERLINGENBETROKKENHEID	72
6.1 Leerlingenbetrokkenheid bij leerlingen in de eerste graad Nederlands	73
6.2 Leerlingenbetrokkenheid bij leerlingen in de eerste graad wiskunde	74
6.3 Leerlingenbetrokkenheid bij leerlingen Verzorging	76
<b>HOOFDSTUK 4: HET GEBRUIK VAN PORTFOLIO'S</b>	<b>80</b>
1 EEN VOORBEELD	80
2 PORTFOLIO GEDEFINIEERD	82

3 DE KENMERKEN EN DOELEN VAN EEN PORTFOLIO ASSESSMENT .....82

4 WAAROM PORTFOLIO'S?.....83.

5 HET EVALUATIEPROCES BIJ PORTFOLIO'S .....83

    5.1 Organisatie en planning.....83

    5.2 Verzameling – Samenstellen van de portfolio.....84

    5.3 Reflectie.....85.

6 DE VERSCHILLENDE COMPONENTEN VAN EEN PORTFOLIO.....85

7 HET BEOORDELEN VAN EEN PORTFOLIO.....87

8 VOORBEELDEN VAN PORTFOLIOGEBRUIK.....88

**Deel 3: Aan de slag met alternatieve  
evaluatievormen**

1 DE BELANGRIJKSTE VALKULEN.....91

2 HOE VALKULEN VERMIJDEN?.....93

OVERZICHT VAN FIGUREN EN DENKOEFFENINGEN.....96

VERKLARENDE WOORDENLIJST .....99

LITERATUURLIJST .....102



## 1 Inleidend

Wat is evaluatie? Een veelheid aan invullingen van deze term zou als antwoord op deze vraag naar voren geschoven kunnen worden. Evaluatie speelt dan ook een belangrijke rol in de dagelijkse onderwijspraktijk, zowel ten behoeve van de leerling, de leerkracht, de school als beleidsmakers en ouders. In dit handboek richten we ons echter niet op het ganse palet van vormen van evaluatie. We focussen ons op de evaluatie van leerlingen en op de informatie die op basis daarvan kan verzameld worden. Daar zijn een aantal goede redenen voor.

*Vanuit verschillende invalshoeken wordt benadrukt dat een kanteling naar een nieuwe, alternatieve benadering van onderwijskundig evalueren wenselijk is.* Voor Vlaanderen heeft de intrede van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen een belangrijke impuls gegeven om op een ruimere wijze naar het presteren van leerlingen te kijken. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen omvatten immers naast doelstellingen omtrent kennis en inzichten ook vaardigheden en attitudes. De aard van de doelstellingen is mee bepalend voor de evaluatiemethode, maar nieuwe evaluatievormen worden niet als vanzelfsprekend geïmplementeerd. Daarom dienen leerkrachten te worden aangemoedigd en ondersteund bij het gebruik van nieuwe beoordelingsmethoden.

De hernieuwde aandacht die aan het evalueren van leerlingen wordt besteed, valt samen met een groeiende ontevredenheid over traditionele vormen van evaluatie. Evaluatie wordt teveel gebruikt om aan te tonen wat de leerlingen niet kunnen, dat ze in vergelijking met hun klasgenoten minder goed presteren en dat ze kansen die ze krijgen onvoldoende benutten. De manier waarop evaluatie wordt ingericht en de manier waarop evaluatiegegevens gebruikt worden, spelen een belangrijke rol in het feit dat vele leerlingen onderwijs als een ware nachtmerrie ervaren. Een evaluatie die geïntegreerd is in het onderwijsleerproces, die aangepast is aan individuele leerlingkenmerken, die uitdagend en levensrecht is, en die de leerlingen op een actieve manier betreft bij hun eigen leer- en evaluatieproces, kan daarentegen wel recht doen aan de prestaties, meningen en verwachtingen van alle leerlingen.

De evaluatiepraktijk in Vlaanderen is weliswaar geëvolueerd tot op een punt waarop dergelijke stellingen algemeen onderschreven worden. *Toch is er nog een duidelijk gebrek aan een omvattend, systematisch en geïntegreerd kader dat leerkrachten kan ondersteunen in het ontwerpen en gebruiken van kwaliteitsvolle en alternatieve evaluatievormen.* Woord en daad blijken bij evaluatie immers vaak ver uit elkaar te liggen. Er bestaat een kloof tussen onderwijskundige inzichten en de evaluatieliteratuur enerzijds en de feitelijke evaluatiepraktijken anderzijds. We kunnen ons in dit handboek bijgevolg niet beperken tot het beschrijven van een greep uit bestaande alternatieve evaluatievormen zonder deze in het onderwijsgebeuren te situeren.

Vele leerkrachten die momenteel niet vertrouwd zijn met de evaluatievormen die in dit boek beschreven werden, zullen het gevoel hebben dat het zeer moeilijk is de vooropgestelde evaluatiecultuur met de voorgestelde alternatievormen in te voeren in hun school, in hun klas of in hun vakgebied. Eén van

de belangrijkste uitdagingen die een kanteling naar alternatieve evaluatievormen met zich meebrengt, is net een mentaliteitsverandering die de traditionele visie op evaluatie en op de rol van leerkrachten en leerlingen hierin achter zich laat. Een duidelijke en door de gehele schoolgemeenschap gedragen visie op de doelen en de rol van het onderwijs is noodzakelijk om een gezamenlijk evaluatiebeleid uit te bouwen. Van start gaan met alternatieve evaluatievormen is immers een gezamenlijk proces waarin de verschillende betrokkenen elk een taak te volbrengen hebben. Samenwerken is dus de boodschap, want aanvangen met alternatieve evaluatievormen is -toegegeven- niet vanzelfsprekend. Het is in zekere mate tijdrovend en dus kostintensief.

Het in dit handboek aangereikte kader is enkel een eerste stap naar het gebruik van alternatieve evaluatievormen. Het is onrealistisch en onwenselijk te denken dat grote vernieuwingen zoals het gebruik van alternatieve evaluatievormen enkel door vrijwilligers gerealiseerd kunnen worden. Leerkrachten hebben nu reeds een drukke loopbaan en hun takenpakket kan niet zomaar (nogmaals) verzwaaard worden. Het is daarom belangrijk in te zien dat het niet de bedoeling is dat elke school en elke leerkracht het warm water gaat uitvinden. Vandaar de belangrijke taak voor de overheid om overkoepelende activiteiten op te zetten waarin voor -verschillende inhoudsdomeinen en verschillende groepen leerlingen- evaluatietaken en beoordelingsinstrumenten worden ontwikkeld en aan de scholen en leerkrachten ter beschikking worden gesteld. Een belangrijke factor daarbij is de ondersteuning die leerkrachten kunnen genieten. Eerder nog dan een inhoud en format opgelegd te krijgen, willen leerkrachten hulp van andere leerkrachten en technische ondersteuning bij het ontwikkelen van eigen evaluatieinstrumenten. Leerkrachten geven immers zelf aan dat ondersteuning door anderen (collega-leerkrachten, beleidsmensen, technische experts) een essentiële voorwaarde is om de intrede van alternatieve evaluatie succesvol te laten verlopen. Dit blijkt onder meer uit volgende reactie van een collega-leerkracht: *'Het is een proces dat best niet alleen wordt gedragen, hoe meer betrokkenheid van anderen (collega's, directie, leerlingen) hoe meer kans op 'succesvolle' evaluaties'*. Naast het kader in dit handboek is er dus behoefte aan gebruiksklare instrumenten, een flexibele context en gepaste ondersteuning.

Alvorens deze inleiding af te ronden, moeten we één zaak duidelijk benadrukken. In een handboek zoals dit kunnen niet voor alle leerkrachten pasklare antwoorden gegeven worden op de vraag hoe alternatieve evaluatiebenaderingen in de concrete klaspraktijk vorm kunnen krijgen -gesteld dat we dat al wenselijk zouden vinden. Eerder dan het aanreiken van 'gesneden brood' willen we noodzakelijke ingrediënten en essentiële aandachtspunten voor het ontwikkelen van goede evaluatiemethoden aanreiken. Het in verschillende verhoudingen, op verschillende manieren en tijdstippen samenbrengen van deze ingrediënten, kan leiden tot verscheidene evaluatievormen. We willen lezers de nodige inzichten en strategieën aanreiken om zelf aan de slag te gaan. Dat uitgangspunt impliceert dat we (1) niet voorbij kunnen aan een inleidend (technisch) kader en dat (2) niet voor iedereen hapklare methoden aangereikt worden. We presenteren weliswaar voor een aantal leeftijdsgroepen en studierichtingen concreet voorbeeldmateriaal, maar deze fungeren in de eerste plaats als illustratie van de achterliggende principes.

## 2 Inhoud en structuur van het handboek

Dit boek bestaat uit drie delen.

Het eerste deel bestaat uit drie hoofdstukken. In *eeneerste hoofdstuk* presenteren we een kader waarin het ontwikkelen van alternatieve evaluatievormen vorm zal krijgen. We tonen aan dat een evaluatiemethode steeds moet gebaseerd zijn op een visie op leren. Daarbij richten we ons zowel op de traditionele als op de hedendaagse onderwijs- en evaluatiebenadering. Centraal hierin staat de ontwikkeling van een traditionele toetscultuur naar een assessmentcultuur (zie later). In *het tweede hoofdstuk* stellen we ons de vraag wat de kenmerken zijn van evaluatie in een assessmentcultuur. Het antwoord dat we zullen presenteren, leidt ons tot een aantal kwaliteitseisen ten aanzien van goede evaluatie in het algemeen en van alternatieve evaluatievormen in het bijzonder. We maken dus expliciet het onderscheid tussen goede evaluatie en alternatieve evaluatie. We willen hiermee benadrukken dat een evaluatie niet per definitie alternatief moet zijn om als 'goed' te worden bestempeld. Alternatieve evaluatie gaat als het ware een stap verder dan goede evaluatie. Om te komen tot goede én alternatieve evaluatie moet zorgvuldig aandacht worden besteed aan het ontwikkelingsproces van de evaluatie. Dit proces staat centraal in *het derde hoofdstuk*. Wanneer je als leerkracht een evaluatie op touw wilt zetten, dan moeten een aantal stappen worden gezet. Deze verschillende stappen lichten we in dit deel toe.

Het tweede deel beschrijft in vier hoofdstukken een aantal evaluatievormen die de term alternatieve evaluatievorm verdienen. Bij elke evaluatiemethode geven we aan welke kenmerken maken dat deze benaming terecht is. Achtereenvolgens komen vaardigheidsevaluatie, authentieke evaluatie, zelf- en peerevaluatie, collaboratieve evaluatie en het gebruik van portfolio's aan bod. Het is hier dat het eigenlijke gebruik van alternatieve evaluatievormen geïllustreerd zal worden.

In het derde deel staan we stil bij een aantal elementen die van tel zijn wanneer je als leerkracht met alternatieve evaluatievormen wenst aan de slag wil gaan.

## 3 What's in a name? - Gehanteerde termen

In het Engelse taalgebied maakt men een begripsmatig onderscheid tussen 'evaluation' en 'assessment'. De laatste term doelt op evaluatie van personen (bijvoorbeeld leerlingen) en de eerste term op de evaluatie van objecten (curricula, projecten, instructiemateriaal, handboeken en dergelijke). In de Nederlandse taal zijn geen begrippen beschikbaar om dit onderscheid te maken. De term 'evaluatie' is in Vlaanderen bovendien sterk ingeburgerd als het evalueren van leerlingen (maar ook van scholen en opleidingen). In het Nederlands is 'assessment' dus een deelverzameling van 'evaluatie'. Omdat we ons in dit handboek richten op de evaluatie van leerlingen, zullen we de twee termen als synoniemen gebruiken. De evaluatie van leerlingen zal doorheen het handboek gedefinieerd worden als:

*"Evaluatie is het verzamelen en beoordelen van gegevens over de (aan de doelstellingen van het onderwijs gerelateerde) prestaties van leerlingen."*

Onder evaluatie verstaan we dus een tweeledig proces: (1) het verzamelen van informatie over de leerprestaties van leerlingen en (2) het beoordelen van deze informatie. Daarnaast wordt de gerichtheid op de doelstellingen van het onderwijs benadrukt. Verder is de definitie doelbewust beperkt opgevat. Hiermee bedoelen we dat niet wordt aangegeven wat de inhoud is van de evaluatie en welke de mogelijke functies ervan zijn.

lijke functies ervan zijn. Bovendien wordt in het midden gelaten door wie de gegevens verzameld dienen te worden. Dergelijke elementen kunnen niet allemaal vastgelegd worden in een werkbare definitie. De manier waarop bovenstaande definitie verder ingevuld dient te worden, verschilt immers naargelang de specifieke evaluatiecontext. Tenzij ze beperkt wordt opgevat, zou de definitie van evaluatie dus telkens moeten herschreven worden.

Ook de term 'alternatieve evaluatie' verdient even onze aandacht. Op de keper beschouwd is 'alternatieve evaluatie' wat er in de term vervat zit, namelijk een alternatief. In concreto is het een alternatief voor de traditionele evaluatiemethoden waarvan we zullen aantonen dat ze om een aantal redenen bekritiseerbaar zijn. In onze optiek wordt een evaluatiemethode als alternatief beschouwd indien ze in voldoende mate aan een aantal eisen voldoet. Dat impliceert dat de door ons gehanteerde term 'alternatief' geen kwestie is van alles of niets. Ook indien een evaluatiemethode niet aan alle vooropgestelde eisen voldoet, spreken we van alternatieve evaluatie. De betekenis van 'alternatieve evaluatie' zal uiteraard verderop uitvoerig worden toegelicht. Het volstaat om bij het afsluiten van deze inleiding het volgende te onthouden: 'alternatieve evaluatie' vormt een alternatief. Waarvoor en waaruit dit alternatief bestaat, staat centraal in de verschillende delen van dit handboek.

Hoewel de alternatieve evaluatievormen de naam hebben nieuw te zijn, sluiten ze aan bij elementen waaraan sommige leerkrachten reeds jaren aandacht besteden. Veel leerkrachten richten hun blik reeds op het instructieproces, leggen de nadruk op vaardigheden en levensechtheid, en gebruiken een rijke bron aan evaluatiegegevens om het leren van leerlingen te waarderen. Nieuw is bij deze leerkrachten dat de zogenaamde alternatieve evaluatievormen expliciet en formeel maken wat vroeger veelal impliciet en informeel gebeurde. Voor deze leerkrachten is dit handboek niet zozeer een verzameling van nieuwe inzichten, maar eerder een uitnodiging om te reflecteren over hun eigen evaluatie. Deze opmerking neemt evenwel niet weg dat er verscheidene indicaties zijn om de conclusie te rechtvaardigen dat een groot aantal leerkrachten nog een lange weg moet afleggen eer er sprake kan zijn van een evaluatiecultuur die aangepast is aan de hedendaagse onderwijsdoelen.

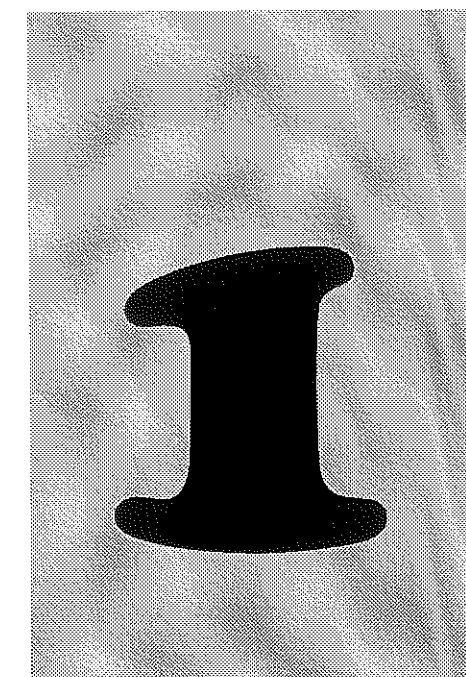
De belangrijkste termen die in dit handboek aan bod komen, zijn achteraan samengebracht in een verklarende woordenlijst (zie pagina 94).

## 4 Een leeswijzer

Zoals in elk geschreven document bestaat een groot deel van dit handboek uit platte tekst. De informatie in deze tekst vormt de kern van het verhaal. Om de leesbaarheid van en de reflectie op het verhaal in de platte tekst te vergroten, wordt de tekst doorspekt met figuren en denkoefeningen. De figuren hebben allerlei voor zich sprekende functies. Ze verduidelijken de structuur, geven voorbeelden of reiken overzichtelijke schema's aan. Bij de denkoefeningen ligt dit anders. De functie van denkoefeningen is de lezer uit te nodigen om te reflecteren over de gepresenteerde inhoud. Onder de titel 'Even stilstaan...' wordt de lezer een spiegel voorgehouden omtrent de eigen evaluatieopvattingen en evaluatiepraktijk. In de denkoefeningen worden vragen gesteld, maar geen antwoorden gegeven. Het is net aan de lezer om op zoek te gaan naar antwoorden. Dat mag op het eerste zicht belastend lijken,

toch is voldoende aandacht voor de denkoefeningen een noodzaak om de mogelijkheden van het handboek maximaal te benutten.

# Deel



# I

## **Op zoek naar alternatieve evaluatievormen**



## Hoofdstuk 1: Stilstaan bij evaluatie

Evaluatie verandert omdat onderwijs verandert. Vorm geven aan evaluatie kan niet worden losgekoppeld van andere elementen van het onderwijsgebeuren (zoals de onderwijsdoelen en de werkmethoden). De zoektocht naar alternatieve evaluatievormen kan daarom enkel plaats vinden binnen een ruimer kader. In paragraaf 1 verduidelijken we dat een evaluatiemethode steeds gebaseerd is op een visie op leren en onderwijzen. We zullen aantonen dat bij het ontwerpen van een evaluatie een centrale rol is weggelegd voor de onderwijsdoelen. Verder zullen we vaststellen dat samen met visies op leren en onderwijs ook de evaluatiebenaderingen evolueren. Dat brengt ons in paragraaf 2 bij een veranderde kijk op evalueren die we als volgt zullen samenvatten: van een toetscultuur naar een assessmentcultuur.

### 1 Verandert onze visie op leren en onderwijs?

Het beeld dat leerkrachten en leerlingen hebben van de wijze waarop leerlingen leren, is bepalend voor de wijze waarop ze onderwijs inrichten. Dat blijkt als we traditionele en hedendaagse visies op leren naast mekaar zetten.

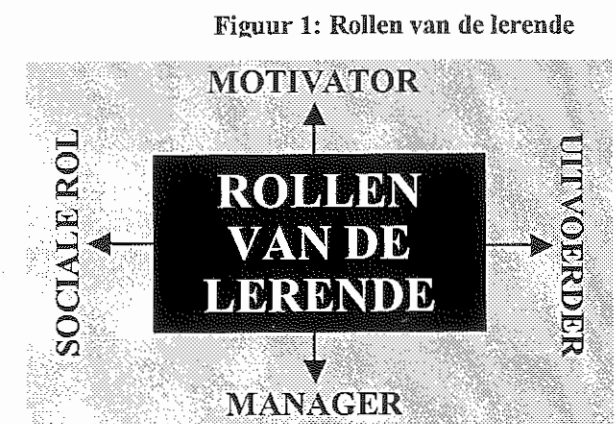
**Traditioneel** werden de vaardigheden en de kennis die leerlingen moeten verwerven als vastliggend en eindig beschouwd. De leerling is iemand die passief gegevens en informatie opneemt. Leren wordt beschouwd als het vullen van een leeg vat. Dit leermodel heeft ertoe geleid dat leerkrachten hun toevlucht namen tot het louter overdragen van kennis.

**Momenteel** wordt kennis niet meer aangezien als statisch en eindig, maar als dynamisch en oneindig. Leren is een activiteit van de leerling zelf die handelend en in gesprek met anderen zijn/haar cognitieve structuren opbouwt. Kennisoverdracht vervaagt en leren wordt steeds meer gericht op het aanreiken en helpen ontdekken van vaardigheden die leerlingen in staat stellen zelf kennis te construeren. Leren wordt niet meer aangezien als een éénrichtingsverkeer van de leerkracht naar de passief ontvangende leerlingen. Het is een voortdurend proces waarin leerlingen continu informatie ontvangen, interpreteren en in verband brengen met hun voorkennis.

Wanneer men onderwijs vorm wil geven, dringt zich volgende centrale vraag op: welke onderwijsdoelen moeten we vooropstellen, willen we leerlingen voorbereiden om binnen en buiten de school succesvol te functioneren in het heden en in de toekomst? Deze vraag krijgt in verschillende tijdperiodes een ander antwoord. Dit maakt dat leerkrachten telkens op zoek gaan naar aangepaste werkmethoden en evaluatievormen. In het verleden waren onderwijsdoelen vaak beperkt tot het cognitieve domein. Binnen dat domein werd dan nog eenzijdig de nadruk gelegd op geheugenkennis en inzichtelijke kennis. Cognitieve vaardigheden kregen weinig aandacht. Momenteel zijn de onderwijsdoelen duidelijk verruimd. Een duidelijk zicht op de hedendaagse doelen is dan ook noodzakelijk om de zoektocht naar geschikte evaluatievormen aan te vangen. Deze hedendaagse doelen (kennis, vaardigheden en attitudes) kunnen we onderverdelen in vier domeinen: het cognitieve, het metacognitieve, het

affectieve en het sociale. Elk domein hangt samen met een bepaalde rol die we van leerlingen verwachten.

1. Binnen het **cognitieve domein** gaat het om competenties zoals een probleem oplossen, kritisch denken, vragen formuleren, geïnformeerde oordelen maken, observeren en onderzoeken, uitvinden en creëren... Leerlingen voeren denkactiviteiten uit die voornamelijk gericht zijn op het begrijpen en integreren van nieuwe kennis. Hierbij past de rol van de **uitvoerder**: degene die bijvoorbeeld rekt, leest, herhaalt, samenvat, concludeert, probeert inzicht te krijgen.
2. In het **metacognitieve domein** gaat het om het sturen van het leerproces. In deze rol worden als het ware de **managementfuncties** vervuld. We denken aan competenties zoals het stellen van doelen, plannen, verifiëren van eigen oplossingen, zelfreflectie en zelfevaluatie.
3. Binnen het **affectieve domein** denken we aan elementen als doorzettingsvermogen, verantwoordelijkheid, doelmatigheidsbeleving, zelfstandigheid, flexibiliteit en het hoofd bieden aan frustrerende situaties. Hierbij past de rol van (zelf)**motivator**: kan ik het wel, wil ik het wel, wat is er leuk aan?
4. Tenslotte is er het **sociale domein**. Voorbeelden zijn: het leiden van en deelnemen aan discussies en conversaties, aan overtuigen, luisteren, samenwerken en aan in een groep functioneren. Hierin schuilt de **sociale rol** van de lerende.



Het vooropstellen van deze curriculum domeinen en rollen maakt dat het onderwijsgebeuren een andere invulling krijgt. Dat geldt voor het onderwijsleerproces, maar ook voor de evaluatie.

### 2 Veranderende visies op evalueren: de assessmentcultuur

Om bovenstaande doelen te evalueren, volstaat het niet om andere evaluatie-instrumenten te ontwikkelen. Het bereiken en evalueren van deze doelen vergt een specifieke mentaliteit, een aangepaste evaluatiecultuur. Deze evaluatiecultuur noemen we de assessmentcultuur.

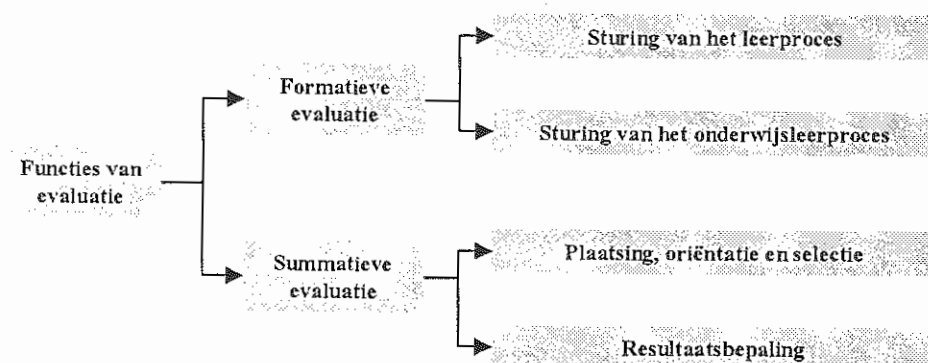
In de **assessmentcultuur** wordt de integratie tussen instructie en evaluatie benadrukt. Op die manier wil men zowel de beoordelende als de begeleidende functies van evaluatie mogelijk maken. De leerling is een actieve participant die mede verantwoordelijkheid draagt voor het leerproces, die zichzelf evalueert, die reflecteert en samenwerkt met de leerkracht. De evaluatie zelf kan verschillende vormen aannemen. De taken zijn interessant, betekenisvol, authentiek en uitdagend. De leerlingen participeren in de ontwikkeling van de eisen waaraan hun prestaties moeten voldoen (de zogenaamde criteria en standaarden). Zowel het proces als het product worden geëvalueerd en gerapporteerd op een manier die kan variëren van een allesomvattend cijfer tot het opstellen van een profiel of uitvoerige beschrijving.



In de volgende paragrafen richten we ons op twee essentiële kenmerken van de assessmentcultuur, namelijk de functies van evaluatie en de integratie van evaluatie en instructie. Beiden vormen de kern van de assessmentcultuur en zijn onlosmakelijk met mekaar verbonden.

## 2.1 De verruimde functies van de evaluatie

Kenmerkend voor de assessmentcultuur zijn de uitgebreide functies van evaluatie. De evaluatiegegevens worden op een ruimere manier gebruikt. Er is sprake van een verschuiving van summatief naar formatief evalueren (zie figuur 2). Het onderscheid tussen deze evaluatiefuncties heeft betrekking op het gebruik dat men maakt van de evaluatiegegevens. Bij **summatieve evaluatie** wil men een eindoordeel uitspreken over de prestaties van een leerling. Het is gericht op resultaatsbepaling of op het beslissen of een leerling al dan niet mag overgaan. Typische voorbeelden zijn de trimesteriële eindexamens en ingangsexamens. Bij **formatieve evaluatie** is het belang van de informatie vooral gelegen in de mogelijkheden tot feedback. Formatieve evaluatie vormt de basis voor het optimaliseren van het leerproces. Dit kan op twee manieren: door het leerproces van de leerlingen te sturen en door het sturen van de instructie van de leraar. De formatieve evaluatiefuncties spelen een belangrijke rol in het verhaal van alternatieve evaluatievormen. Ze verdienen dan ook bijkomende toelichting.



Figuur 2: De evaluatiefuncties binnen een assessmentcultuur

### 1. Sturen van het leerproces - evaluatie als leerinstrument

Als het doel van evaluatie bestaat uit het verbeteren van leerlingenprestaties, dan moet de evaluatie gepaard gaan met kwaliteitsvolle feedback. Te denken valt aan het opsporen van sterke en zwakke punten in de prestaties van de leerlingen. Momenteel bestaat de enige feedback die leerlingen krijgen

vaak uit een puntenscore als beoordeling van een toets of examen. Binnen de assessmentcultuur wordt uitvoerig aandacht besteed aan de terugkoppeling van evaluatiegegevens. Op die manier kan evaluatie op verschillende manieren bijdragen tot een beter leerproces.

Traditioneel is leren losgekoppeld van evalueren. Deze benadering gaat echter voorbij aan de leerkan- sen die een evaluatie de leerlingen kan bieden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit volgende doelstelling: "De leerlingen kunnen een kritische houding aannemen tegenover zichzelf als verzorgende". Net door zichzelf te evalueren kunnen leerlingen belangrijke vaardigheden ontwikkelen. Goede evaluatietaken documenteren dus niet alleen de vooruitgang die leerlingen boeken; ze helpen de leerlingen ook deze doelen te bereiken. Evaluatietaken zijn in dat geval tevens leertaken.

### 2. Sturen van het onderwijsleerproces - evaluatie als instrument om de instructie te optimaliseren

In de assessmentcultuur informeert evaluatie de leerkrachten over wat en hoe te onderwijzen. De leer- kracht gebruikt de evaluatiegegevens om het onderwijsleerproces bij te sturen en om wijzigingen aan te brengen in het didactisch handelen. Op basis van evaluatiegegevens plant men de remediëring en begeleiding van leerlingen. Dit uit zich in vragen zoals: Verstaan de leerlingen het materiaal? Aan welke leerlingen moet ik mijn vragen richten? Welke leerling heeft bijkomende begeleiding nodig? Evaluatiegegevens worden op die manier gebruikt om de instructie te optimaliseren en zo nodig te differentiëren.

#### Even stilstaan... 1: Evaluatiefuncties in de eigen onderwijscontext

Werp even een blik op een vertrouwde evaluatiecontext.

- ✓ Wat is er de verhouding tussen de formatieve en summatieve evaluatie? Welke van beide komt het meest aan bod? Wat kan je concluderen op basis van deze verhouding?
- ✓ Welke van de functies van evaluatie vind jij zelf het meest belangrijk? Waarom?
- ✓ Komt formatieve evaluatie bij jou voldoende aan bod?

## 2.2 Integreren van instructie en evaluatie

Om de formatieve evaluatiefuncties (sturing van het leerproces en van onderwijsleerproces) te kunnen waar maken, moet de evaluatie zich op een gepaste manier verhouden tot het onderwijsleerproces. Kenmerkend voor de assessmentcultuur is dat de grenzen tussen instructie en evaluatie vervagen en dat deze fases geïntegreerd verlopen. Evaluatie vindt dus niet steeds plaats na een afgerond lesonder- deel. De evaluatie is verweven met het onderwijsproces en staat ten dienste van het leren van leerlin- gen. Illustratief hiervoor zijn deze uitspraken.

### Figuur 3: Voorbeelden van de integratie van onderwijs en evalueren

- ✓ Het onderscheid tussen een leer- en een evaluatietask is in mijn ogen onbestaande of toch minstens irrelevant. De leerlingen leren terwijl ze geëvalueerd worden en ik evalueer ze terwijl ze leren.
- ✓ Ik probeer bij de aanvang van een nieuwe leerinhoud zo snel mogelijk een evaluatie op poten te zetten. Op die manier kan ik leerlingen indien nodig in een aantal groepen verdelen die dan elk hun eigen begeleiding en opdrachten krijgen.
- ✓ Ik probeer leerlingen te observeren wanneer ze effectief aan het werk zijn. Dat vertelt mij veel meer over de leerling in kwestie dan 's avonds aan mijn bureau de antwoorden op toetsen te verbeteren.

Met de integratie van onderwijzen en evalueren worden verschillende doelen nagestreefd. Deze komen neer op het feit dat evaluatie niet alleen moet worden opgevat als een beoordelingsinstrument, maar ook als een leerinstrument. Het integreren van evaluatie en instructie is met andere woorden geen doel op zich, maar eerder een middel tot. Bijvoorbeeld: indien de evaluatie en instructie niet geïntegreerd verlopen, kan de leerling met feedback weinig aanvangen. Het geëvalueerde leerstofonderdeel is immers afgelopen en de leerling heeft de kans niet meer om zich verder te ontwikkelen.

Ook al klinken al deze termen goed in de oren, daarmee is niet duidelijk hoe een dergelijke integratie er kan uitzien. Toch is het in wezen eenvoudig. Het integreren van evaluatie en instructie betekent zoveel als het voortdurend verzamelen van informatie over de leerlingen. Tijdens de instructie vervult een leerkracht als het ware twee taken: hij verzorgt de instructie en evalueert voortdurend de vooruitgang van het leer- en instructieproces. Het integreren van evaluatie en instructie betekent niet dat je als leerkracht volkomen nieuwe evaluatie-instrumenten moet gaan ontwikkelen. Het komt er voornamelijk op aan de evaluatiegegevens *anders* te gebruiken. Vandaar dat we spreken van een mentaliteitswijziging.

### 2.3 Concluderend

De beschrijving van de essentiële kenmerken van de assessmentcultuur geeft een beeld van het kader waarin de zoektocht naar alternatieve evaluatievormen vorm zal krijgen. Samen met de visie op leren zijn de onderwijsdoelen geëvolueerd. Daarnaast krijgt evaluatie bijkomende functies en is de verhouding tot het onderwijzen en leren anders. In dergelijke evaluatiecultuur moeten ook de evaluatietaken en instrumenten bij het evalueren herdacht worden. Dit brengt ons bij de alternatieve evaluatievormen.

## Hoofdstuk 2: Kenmerken van alternatieve evaluatie

De assessmentcultuur kent een verscheidenheid aan evaluatievormen. Al naargelang van de te evalueren doelstellingen en de functie van de evaluatie moet er een geschikte keuze worden gemaakt. Een gebalanceerd curriculum vereist een gebalanceerd geheel van evaluatievormen. De alternatieve evaluatievormen die we in dit boek voorstellen, vormen een antwoord op specifieke evaluatiebehoeftes. Onder de noemer 'alternatieve evaluatievormen' vallen echter verscheidene methoden en werkwijzen. In deze verscheidenheid willen we orde scheppen. Dit tweede hoofdstuk geeft daartoe een algemene beschrijving van de essentiële kenmerken van alternatieve evaluatievormen. Op het einde van dit hoofdstuk willen we kunnen uitmaken of een evaluatiemethode al dan niet voldoet aan de kenmerken van alternatieve evaluatievormen.

Maar er is meer. Net als alle andere evaluatievormen moeten ook alternatieve evaluatievormen voldoen aan een aantal algemene kwaliteitseisen. Alternatieve evaluatie moet in de eerste plaats goede evaluatie zijn. We maken dus een onderscheid tussen twee groepen kwaliteitseisen: de eisen van goede

evaluatie (paragraaf 1) en de eisen van alternatieve evaluatie (paragraaf 2). We willen hiermee benadrukken dat een evaluatie niet per definitie alternatief moet zijn om als 'goed' te worden bestempeld.

### 1 Welke eisen stellen we aan een goede evaluatie?

Gezien de soms belangrijke beslissingen die worden gebaseerd op verzamelde evaluatiegegevens, is het noodzakelijk dat evaluatie aan een aantal kwaliteitseisen tegemoet komt. Deze eisen zijn van toepassing op alle vormen van evaluatie, gaande van een 'door-de-weekse' toets tot de zogenaamde alternatieve evaluatievormen. Dat goed bedoelde evaluatievormen niet altijd even succesvol zijn in het evalueren van de vooropgestelde doelen, blijkt uit volgend krantenartikel.

#### Analfabeet slaagt in toelatingsexamens twee universiteiten

RIO DE JANEIRO - In Brazilië is een analfabeet geslaagd in de toelatingsexamens van twee verschillende privé-universiteiten. De 27-jarige bakker Severino da Silva slaagde in een toelatingsexamen aan de faculteit der Letteren van een universiteit. De man, die momenteel in een parochie in de buurt van de stad Rio de Janeiro leert lezen, klikte per toeval, zoals in een loterij, de juiste A, B, C, D en E aan in een multiple-choice proef. Vorige week raakte de bakker op ongeveer dezelfde manier toegelaten tot de rechtsfaculteit van een grote private universiteit van Rio. Zijn percentage goede antwoorden ontsloeg de man van een geschreven proef (De Standaard on-line, 18 december 2001).

Om te kunnen spreken van een kwaliteitsvolle evaluatie moet aan twee eisen voldaan worden: doelmatigheid en billijkheid. Beide eisen worden in het volgende toegelicht en geïllustreerd.

#### 1.1 Doelmatigheid

Doelmatigheid kunnen we zeer kernachtig omschrijven: iets is doelmatig als het geschikt is voor vooropgestelde doel. Hiertoe worden de drie doelmatigheidseisen voorop gesteld: validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie.

#### Even stilstaan... 2: De validiteit van een evaluatie-instrument

Stel u even volgende situatie voor. Een leerkracht omgangskunde ontwerpt een toets om te achterhalen welke leerlingen reeds de juiste sociale vaardigheden verworven hebben om de opleiding verder succesvol te kunnen doorlopen. Actief luisteren is één van deze vaardigheden. In het evaluatie-instrument is dan ook een vraag opgenomen die zich richt op actief luisteren. Deze luidt als volgt: welke zijn de vijf belangrijkste principes die aan de grondslag liggen van actief luisteren?

**Denkoefening:** welke conclusies kan je als leerkracht vastkoppelen aan de score van leerlingen op deze vraag? Zijn de beslissingen die de leerkracht wil nemen op basis van de antwoorden van leerlingen op deze vraag volgens u geoorloofd?

#### 1. Validiteit

Met validiteit bedoelen we dat een evaluatiemethode meet wat de gebruiker ervan bedoeld heeft ermee te meten. Anders geformuleerd: je moet de juiste conclusies kunnen trekken uit de evaluatieresultaten. Indien een evaluatie-instrument gebruikt wordt om de vaardigheid 'actief luisteren' te evalueren, dan moet dit instrument inderdaad de vaardigheid 'actief luisteren' evalueren. Hoe meer het instrument dit doel benadert, hoe groter de validiteit. Validiteit is dus geen kwestie van alles of niets, maar wel van gradaties. In het geval van de leerkracht omgangskunde: het gegeven dat een leerling de belangrijkste

principes van actief luisteren kan neerschrijven, zegt weinig over de mate waarin de leerling in kwestie de bedoelde vaardigheid effectief beheerst. De validiteitseis is dus onvoldoende vervuld.

### Even stilstaan... 3: Vragen over validiteit

Volgende vragen doen ons stilstaan bij de validiteit van een evaluatie. Herken je deze situaties?

- ✓ Mag je op basis van evaluatiegegevens over een aantal doelstellingen leerlingen beoordelen over gans het curriculum? Waarom wel/niet?
- ✓ Kan je op basis van ervaringen tijdens praktijkoefeningen voorspellen of leerlingen ook spontaan bepaalde veiligheidsvoorschriften zullen naleven? Waarom wel/niet?
- ✓ Kan je op basis van lessen die onderwijzers in opleiding aan elkaar geven uitspraken doen over hoe de toekomstige onderwijzers zich in een echte klassituatie zouden gedragen. Waarom wel/niet?

## 2. Betrouwbaarheid

Om doelmatige conclusies te kunnen vastknopen aan evaluatiegegevens is naast validiteit ook betrouwbaarheid vereist. Ook al wordt validiteit beschouwd als de belangrijkste eis van een evaluatie, toch kan een evaluatie niet valide zijn zonder dat ze tevens betrouwbaar is.

### Even stilstaan... 4: De betrouwbaarheid van een evaluatie-instrument

Leerkrachten verschillen soms van mening over de waarde van een bepaalde leerlingprestatie. Ook één enkele beoordelaar kan echter ongewild tot verschillende beoordelingen van één prestatie komen. Zo kan er bij leerkrachten een aanzienlijk verschil bestaan tussen beoordelingen op verschillende momenten. Dergelijke elementen zijn aan de orde wanneer we spreken over betrouwbaarheid.

**Denkcoëfening:** Neem even de boven beschreven situaties in gedachten.

- ✓ Waaraan zijn de verschillen in beoordeling tussen verschillende leerkrachten toe te schrijven? En de verschillen tussen verschillende evaluatiemomenten?
- ✓ Welke gevolgen hebben deze problemen voor de kwaliteit van de evaluatie?
- ✓ Hoe kunnen dergelijke problemen worden voorkomen?

De betrouwbaarheid is de mate waarin men staat kan maken op de evaluatieresultaten. Dat wil zeggen de mate waarin de scores nauwkeurig zijn en vrij zijn van meetfouten. Anders geformuleerd: een evaluatie-instrument is betrouwbaar als bij herhaald gebruik onder gelijke condities dezelfde resultaten worden gevonden. Betrouwbaarheid is belangrijk omdat de beslissingen die naar aanleiding van een evaluatie genomen worden, gebaseerd moeten zijn op gegevens die niet afhangen van allerlei toevaligheden. Vaak liggen meetfouten of toevaligheden aan de basis van een gebrekkige betrouwbaarheid. Volgende vragen plaatsen een aantal bedenkingen bij de betrouwbaarheid van een bepaalde evaluatiemethode en maken duidelijk waar het bij betrouwbaarheid om draait.

### Figuur 4: Oorzaken van meetfouten

- ✓ Wat het evaluatie-instrument betreft: Zijn de vragen duidelijk geformuleerd zodat ze niet dubbelzinnig geïnterpreteerd kunnen worden? Zijn er voldoende vragen om de totale leerinhoud te evalueren en zijn de opgaven gespreid over diverse afnamemomenten zodat men een juiste weerspiegeling krijgt van de werkelijke kennis of vaardigheden van de leerling?
- ✓ Wat de evaluatiesituatie betreft: hebben het tijdstip en de duur van de evaluatie een invloed op de resultaten (maandagmorgen, vrijdagmiddag)? Hoe zit het met de tijdsdruk en de evaluatieomgeving (geluidsoverlast, concentratieproblemen)?
- ✓ Tenslotte, wat de beoordelaar(s) betreft: waarderen verschillende beoordelaars een bepaalde leerlingprestatie op een gelijkaardige manier, laten de beoordelaars niet relevante leerlinginformatie

buiten beschouwing? Gaat men nauwkeurig en objectief te werk of spelen subjectieve interpretaties en vooroordelen een rol?

- ✓ Wat de evaluatiekandidaat betreft: wat met een kort stresserend mondeling examen bij een faalangstige leerling, kan men dyslectische leerlingen op een betrouwbare manier schriftelijk evalueren? Zijn alle leerlingen wel even gemotiveerd om de evaluatieopdracht tot een goed einde te brengen?

## 3. Efficiëntie

De doelmatigheid van een evaluatie is eveneens afhankelijk van de efficiëntie ervan. Het gaat hierbij om een aantal praktische eisen zoals de tijds- en kosteninvestering. De praktische mogelijkheden van leerkrachten om evaluatietaken te ontwerpen en de beschikbare tijd die kan besteed worden, zijn immers niet oneindig. Het komt er dan ook op aan als leerkracht een zo groot mogelijke efficiëntie na te streven. Dit kan betekenen dat de evaluatie binnen aanvaardbare mate aan validiteit en betrouwbaarheid moet inboeten. Maar uiteraard ook andersom: wanneer de evaluatie een zeer hoge doelmatigheid vereist, kan je niet voorbij aan een zekere tijdsinvestering.

## 1.2 Billijkheid

Naast doelmatig moet een evaluatie ook billijk zijn. Dit betekent dat de verschillende deelnemers aan een evaluatie dezelfde behandeling moeten krijgen. Je kan spreken van een rechtvaardige evaluatie indien er sprake is van objectiviteit, doorzichtigheid en normering. Deze drie billijkheidsvereisten lichten we kort toe.

### 1. Objectiviteit

In een objectieve evaluatie heeft elke leerling dezelfde kansen. Dit betekent dat niet relevante kenmerken van de leerlingen niet van invloed zijn op de beoordeling. Volgende voorbeelden van evaluatieopdrachten verduidelijken het belang van objectiviteit.

### Even stilstaan... 5: aspecten van objectiviteit

- ✓ Leerlingen worden gevraagd een kortverhaal te schrijven over een jongen die hard oefent om een goed voetballer te worden zodat hij in het schoolteam kan aantreden. Denk je dat meisjes dezelfde kansen hebben om hier een leuk verhaal rond te verzinnen als jongens?
- ✓ Leerlingen beantwoorden een aantal vragen ter evaluatie van comprehensief lezen. De tekst handelt over de historische ontwikkeling van de onfeilbaarheid van de paus. Denk je dat katholieke leerlingen dezelfde kansen zullen hebben om tot goede antwoorden te komen als leerlingen met een ander geloof?
- ✓ Twee leerlingen geven objectief gezien een gelijkwaardige presentatie. De ene leerling is de broer van de primus van vorig jaar. De ander heeft een minder verzorgd voorkomen en durft de klas al eens op stelten zetten. Denk je dat beide dezelfde waardering zullen krijgen voor hun presentatievaardigheden?

Onder objectiviteit verstaan we in de eerste plaats dat de beoordelaar geen enkele invloed mag hebben op de evaluatieresultaten van de geëvalueerde. Het mag met andere woorden voor de resultaten geen verschil maken wie instaat voor de afname, correctie en waardering van de evaluatie. Naast de invloed van beoordelaar moet ook de eventuele invloed van andere – niet aan de te evalueren prestaties gerelateerde – variabelen zoveel mogelijk teniet worden gedaan. Zo zou het herhaaldelijk gebruik van sportieve prestaties in rekenvraagstukken bepaalde leerlingen – die niet voor sport geïnteresseerd zijn –



kunnen irriteren. Actueler is de vraag of verschillende leerlingen wel in gelijke mate toegang hebben tot het internet wanneer ze bijvoorbeeld de opdracht krijgen een spreekbeurt voor te bereiden. Als leerkracht moet je steeds waakzaam zijn opdat dergelijke verschillen tussen leerlingen niet leiden tot vertekeningen van de leerlingenprestaties.

## 2. Doorzichtigheid - transparantie

Een evaluatiemethode is doorzichtig wanneer de leerlingen alle informatie krijgen die ze nodig hebben om zich optimaal voor te bereiden en om de evaluatieopdracht succesvol uit te voeren. Dit betekent dat er duidelijkheid wordt geschapen over de doelstellingen die geëvalueerd worden en over de manier waarop geëvalueerd wordt. Leerlingen weten bovendien aan welke eisen hun prestaties moeten voldoen om een bepaalde beoordeling te krijgen.

## 3. Normering

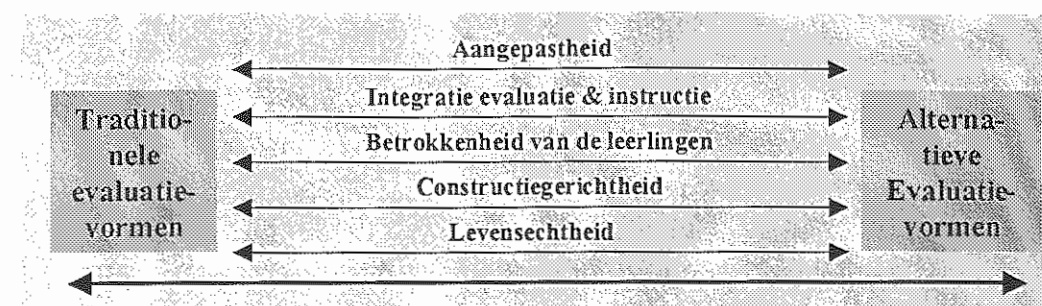
De derde voorwaarde om van een billijke evaluatie te kunnen spreken, is normering. Dit betekent dat je als leerkracht de beoordeling die je geeft, moet kunnen rechtvaardigen. Alle betrokkenen moeten weten welke prestaties verwacht worden om een bepaalde beoordeling te krijgen. Je moet bij het verantwoorden van een beoordeling kunnen verwijzen naar duidelijke scoringsrichtlijnen en beoordelingscriteria.

### 1.3 Toepassing van doelmatigheids- en billijkheidscriteria

Bovenstaande kwaliteitseisen zijn van belang in elke fase van het evaluatieproces. Dit betekent zowel bij het verzamelen, beoordelen als het rapporteren van evaluatiegegevens. Toch gaat het hierbij niet om een kwestie van alles of niets. Het is raadzaam de kwaliteitseisen te aanzien als gradaties van meer of minder validiteit, betrouwbaarheid en doorzichtigheid. Het is belangrijk bij het toepassen van de doelmatigheids- en billijkheidseisen de nodige relativiteit te hanteren. In de eerste plaats omdat het in wezen onmogelijk is op een perfecte manier aan al de kwaliteitseisen te voldoen. Een perfect valide en betrouwbare evaluatie is immers onrealiseerbaar. Bovendien impliceert het tegemoetkomen aan de ene kwaliteitseis dat bij een andere aan kwaliteit moet worden ingeboet. Zo kan validiteit ten koste gaan van de betrouwbaarheid. Tenslotte is het niet in alle evaluatiecontexten even belangrijk om in dezelfde mate aan alle eisen tegemoet te komen. Belangrijke beslissingen vergen een striktere toepassing van de kwaliteitseisen dan het bijsturen van het leerproces.

## 2 Wat kenmerkt alternatieve evaluatievormen?

Alternatieve evaluatievormen kunnen niet zwart-wit worden afgezet tegenover andere evaluatiemethoden. Dit neemt niet weg dat een aantal specifieke kenmerken naar voren kunnen worden geschoven. Elk kenmerk stellen we voor als een continuüm.



Figuur 5: Continua richting alternatieve evaluatievormen

Wanneer de verschillende kenmerken (eerder) niet van toepassing zijn bij een bepaalde evaluatievorm, dan zal deze evaluatie aanleunen bij de traditionele evaluatievormen. Indien wel wordt tegemoet gekomen aan de verschillende kenmerken spreken we van een alternatieve evaluatiemethode. Of een evaluatiemethode al dan niet alternatief is, is dus geen kwestie van alles of niets. Dit uit zich in volgende vragen: 1. hoeveel van de kenmerken moeten vervuld zijn om van een alternatieve evaluatievorm te kunnen spreken en 2. wanneer situeert een evaluatiemethode zich voldoende rechts op het continuüm om te besluiten dat een bepaald kenmerk effectief van toepassing is? Het is wenselijk de term alternatieve evaluatievorm eveneens als een continuüm op te vatten. We zouden dan ook kunnen stellen dat de elementen die wij in de volgende paragrafen beschrijven, kenmerkend zijn voor een ideale vorm van alternatieve evaluatie. In die ideale vorm zijn alle kenmerken van alternatieve evaluatievormen aanwezig. De alternatieve evaluatievormen die we in deel 2 zullen presenteren, voldoen telkens aan één of meerdere kenmerken. In de volgende paragrafen beschrijven we achtereenvolgens de vijf belangrijkste kenmerken van alternatieve evaluatievormen.

### 1. De evaluatie is aangepast aan de leerlingen

Evaluatiemethoden moeten garanderen dat alle leerlingen kunnen aantonen dat ze bepaalde kennis en vaardigheden beheersen. De verschillen tussen leerlingen maken het echter moeilijk dit waar te maken. Er is niet één evaluatievorm die voor alle leerlingen het meest aangepast is. Alternatieve evaluatievormen trachten daarom niet-relevante verschillen tussen leerlingen zo veel mogelijk op te vangen.



### Even stilstaan... 6: De evaluatie aanpassen aan kenmerken van de individuele leerling

Volgende situaties beschrijven elk een concreet evaluatieprobleem dat resulteert uit een specifiek verschil tussen leerlingen. Geef telkens aan hoe u deze problemen tussen leerlingen zou opvangen?

- ✓ Peter en Frank krijgen beiden dezelfde evaluatetaak voorgelegd. Voor Peter vormt deze taak net geen probleem terwijl ze voor Frank net iets te moeilijk is. Na de evaluatie voelt Frank zich ongemakkelijk omdat de leerkracht het beeld heeft gekregen dat hij er niets van terecht kan brengen.
- ✓ Karel en Rita hebben beiden op een zeer succesvolle manier materiaal verzameld over de rol van water bij het ontstaan van steden in de Middeleeuwen. Ze zijn echter verplicht om deze informatie mondeling te presenteren aan de rest van de klasgroep. Karel is daar niet goed in en zijn presentatie



gaat compleet de mist in. Hij voelt zich ontevreden omdat hij de kwaliteit van zijn gegevensverzameling niet heeft kunnen demonstreren.

- ✓ Komende vrijdag hebben Ann en Petra beiden hun eindexamen voor het vak Omgangskunde. De leerlingen krijgen twee dagen vrijaf om zich voor te bereiden. Ann moet tijdens die twee dagen echter nog stage lopen omdat ze tijdens het schooljaar een paar dagen ziek is geweest. Ze vreest dat haar examenresultaat hieronder zal leiden.

#### Mogelijke oplossingen voor de verschillen tussen leerlingen

Een belangrijk aandachtspunt betreft de voorkennis en de capaciteiten van de verschillende leerlingen. In het voorbeeld van Peter en Frank blijkt dat de taak niet geschikt is om voor beiden correcte evaluatiegegevens te verzamelen. Om dit te verhelpen kan men leerlingen de toegang verzekeren tot een aantal informatiebronnen of men kan leerlingen - wat moeilijkheidsgraad betreft - verschillende evaluatietaken ter beschikking stellen. Op die manier kunnen leerlingen een taak kiezen waarvan de moeilijkheidsgraad het best aansluit bij hun actuele capaciteiten.

De evaluatiegegevens van Karel en Rita zijn om een andere reden niet aangepast. De opgelegde manier om hun prestaties toe te lichten houdt geen rekening met het feit dat Karel problemen heeft om zich op een vlotte manier verbaal uit te drukken. Het zou daarom beter geweest zijn om de leerlingen te laten kiezen op welke manier ze zich wensen uit te drukken (geschreven, mondeling, visueel).

Ann en Petra moeten beiden op hetzelfde moment hun capaciteiten demonstreren. Beiden hebben echter niet dezelfde kansen gehad om zich voor te bereiden. Daarom is het in sommige gevallen wenselijk om leerlingen de kans te geven om (gedeeltelijk) zelf te beslissen wanneer ze geëvalueerd worden.

#### 2. De integratie van evaluatie met onderwijs en leren

In een assessmentcultuur verlopen instructie en evaluatie geïntegreerd. Ook alternatieve evaluatievormen kenmerken zich door deze integratie. Op die manier wil men een evaluatiecontext op het getouw zetten die het mogelijk maakt evaluatie niet alleen als een beoordelingsinstrument maar ook als een begeleidings- en leerinstrument te gebruiken. Voor de beschrijving van de verschillende evaluatiefuncties en de integratie van instructie en evaluatie, verwijzen we naar hoofdstuk 1.

#### 3. Betrokkenheid van leerlingen

Kenmerkend voor alternatieve evaluatievormen is verder het feit dat leerlingen actief worden betrokken bij de evaluatie. Op die manier wordt evaluatie de verantwoordelijkheid van de leerkracht én de leerlingen. Net als de andere kenmerken is leerlingenbetrokkenheid geen kwestie van alles of niets. Bij alternatieve evaluatievormen gaat het erom de participatie van leerlingen in het evaluatieproces vorm te geven naargelang de vooropgestelde onderwijs- en evaluatiedoelen. Dit kan op verschillende manieren en dit zowel voor, tijdens als na de eigenlijke evaluatie. Bij het bespreken van zelf-, peer- en collaboratieve evaluatie gaan we dieper in op de invulling van de leerlingenbetrokkenheid (zie deel 2).

#### 4. Constructiegerichtheid

Alternatieve evaluatievormen richten zich niet op de reproductie van kennis, maar op het evalueren van vaardigheden, metacognitie en attitudes. Men verwacht van de leerlingen dat ze een antwoord of een product construeren waarmee ze hun kennis en vaardigheden kunnen aantonen. In het vervolg van dit handboek zullen wij spreken van vaardigheidsevaluatie. Vaardigheidsevaluatie wordt gedefinieerd als een systematische poging om de toepassingsvaardigheden van de leerling te evalueren. De vraag is of de leerling in staat is om reeds geziene kennis te gebruiken bij het oplossen van nieuwe problemen. Met andere woorden: kennisconstructie is het uitgangspunt, niet kennisreproductie (zie deel 2).

#### 5. Gebruik van authentieke of levensechte prestatiesituaties

Alternatieve evaluatievormen benadrukken het belang van authentieke (levensechte) taken. Deze zijn meer motiverend en garanderen een betere transfer. De aandacht voor de authenticiteit is er gekomen omdat in het verleden bleek dat de evaluatietaken vaak veraf stonden van de werkelijkheid en daardoor als weinig zinvol werden ervaren. Het gebruik van authentieke taken vereist dat leerlingen actief construeren en denken vanuit werkelijkheidsgetrouwe situaties en simulaties. Om authentiek te zijn, moet een taak dus in de eerste plaats constructiegericht zijn. Daarnaast wordt een bijkomend kenmerk nagestreefd: de taken en opdrachten moeten aansluiten bij de activiteiten die de leerling in het latere (beroeps)leven zal moeten uitvoeren. Om van levensechte taken te kunnen spreken moet men naast de inhoud van de evaluatie eveneens aandacht besteden aan de organisatie, aan het 'hoe' van de evaluatie.

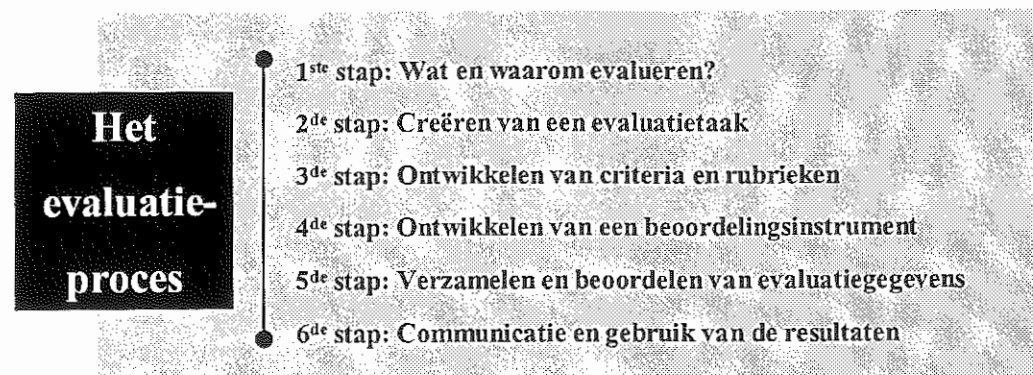
### 3 Conclusie

Vaak worden op basis van de resultaten van een evaluatie belangrijke beslissingen genomen. Het is daarom noodzakelijk voldoende aandacht te besteden aan de verschillende kwaliteitseisen. Beoordelingen moeten in de eerste plaats op een doelmatige manier tot stand komen. Dit betekent dat er over gewaakt wordt dat er op een correcte (betrouwbare) manier de juiste (valide) gegevens worden verzameld. Dit alles op een zo efficiënt mogelijke manier. Daarnaast is het belangrijk dat de evaluatie ook voldoende billijk of rechtvaardig is. Je kan spreken van een rechtvaardige evaluatie indien er sprake is van objectiviteit, doorzichtigheid en normering. Een vijftal kenmerken maakt dat er sprake is van een alternatieve evaluatievorm: de aangepastheid aan de kenmerken van de leerlingen, de integratie van instructie en evaluatie, de betrokkenheid van leerlingen en het constructiegerichte en levensechte karakter van de gebruikte evaluatietaken.

## Hoofdstuk 3: Aandacht voor het evaluatieproces

In vorig hoofdstuk concludeerden we dat ook alternatieve evaluatievormen doelmatig en billijk moeten zijn. Om dit te realiseren moet zorgvuldig aandacht worden besteed aan het ontwikkelingsproces van de evaluatie. Wanneer je als leerkracht een evaluatie op touw wil zetten, dan kunnen we een zestal stappen naar voor schuiven. Om tot een goed begrip te komen van het voorgestelde evaluatieproces moeten twee zaken benadrukt worden: de flexibiliteit en de contextafhankelijkheid van het proces. Het evaluatieproces is niet-lineair, de verschillende stappen verlopen geïntegreerd. Beslissingen in elke stap van het proces worden zowel beïnvloed door de stappen die er aan voorafgaan als door diegene die er op volgen. Met contextafhankelijkheid van het evaluatieproces bedoelen we dat de noodzaak van een strikte toepassing van de verschillende stappen afhankelijk is van de doelen en de gevolgen van de evaluatie. Er is er geen algemeen geldende of beste werkwijze om een evaluatie uit te voeren.

Figuur 6: Stappen in het evaluatieproces



### 1<sup>ste</sup> stap: Wat en waarom evalueren?

Evalueren doe je niet zomaar. Daartoe moet bij de aanvang duidelijk worden gemaakt wat je wil bereiken met het opzetten van een evaluatie. Hierbij zijn drie vragen van belang: wat, waarom en voor wie evalueer je (zie fig. 7)?

Eerst en vooral moet duidelijk zijn wat je wil evalueren. Het opzetten van een evaluatie vereist dat je een goed beeld hebt van de doelen die je wilt evalueren. Daarnaast moeten ook de functies van de evaluatie geëxpliciteerd worden. De aard van de evaluatiefuncties en de eventuele combinatie van functies zijn immers beslissend voor het verdere verloop van het evaluatieproces. Ook de doelgroep waarvoor je evaluatiegegevens verzamelt, is van belang bij de verdere planning van het evaluatieproces. Niet alleen de keuze van de evaluatiemethode wordt erdoor beïnvloed, ook de manier waarop de evaluatiegegevens later zullen worden gecommuniceerd, is ervan afhankelijk.

Figuur 7: Vragen bij het plannen van een evaluatie

Leeruitkomsten	Doelen van de evaluatie	Publiek
Wat moeten de leerlingen verstaan en kunnen?	Waarom evalueer je en hoe ga je de evaluatiegegevens gebruiken?	Voor wie zijn de evaluatiegegevens bedoeld?
<input type="checkbox"/> Eindtermen <input type="checkbox"/> Eigen doelen <input type="checkbox"/> Schooleigen doelen <input type="checkbox"/> Leerplannen <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> Diagnosticeren <input type="checkbox"/> Feedback geven <input type="checkbox"/> Optimaliseren van de instructie <input type="checkbox"/> Leerverwachtingen communiceren <input type="checkbox"/> Motiveren, aandacht en inspanningen van leerlingen stimuleren <input type="checkbox"/> Resultaatsbepaling <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> Leerkracht <input type="checkbox"/> Leerlingen <input type="checkbox"/> Ouders <input type="checkbox"/> Hoger onderwijs <input type="checkbox"/> Bedrijfswereld <input type="checkbox"/> Schoolbeleid <input type="checkbox"/> CLB <input type="checkbox"/> ...

### 2<sup>de</sup> stap: Creëren van een evaluatietask

Eenmaal de vragen in de vorige stap duidelijk zijn beantwoord, kan je op zoek gaan naar geschikte evaluatietaken. De waarde van een evaluatie hangt af van de mate waarin de taken de leerlingen in staat stellen hun voorkennis, hun leerproces en relevante vaardigheden te demonstreren. Verschillende doelen vereisen verschillende evaluatietaken. Als leerkracht beschik je over verschillende mogelijkhe-

den: gesloten vragen, open vragen, de evaluatie van producten, de observatie van prestaties en de evaluatie van het leerproces.

#### 1. Te selecteren antwoorden – gesloten vragen

Deze evaluatietaken laten leerlingen een antwoord selecteren uit een aantal vooraf ter beschikking gestelde mogelijkheden. De leerlingen hoeven dus zelf geen antwoord te construeren. Voorbeelden zijn: meerkeuzevragen; waar-vals vragen; invuloefeningen met te selecteren antwoorden; rangschik- en classificatievragen; verbindingsoefeningen.

#### 2. Te construeren antwoorden – open vragen

Open vragen verwachten van leerlingen dat ze zelf antwoorden produceren. Naargelang de mate waarin leerlingen antwoordvrijheid krijgen, worden binnen de open vragen drie groepen onderscheiden.

##### • Korte-antwoord-vragen

Korte-antwoord-vragen verwachten van leerlingen dat ze een antwoord formuleren dat bestaat uit een getal of een aantal woorden (een naam, datum, term en dergelijke). De vragen zelf zijn meestal kort of bestaan uit korte uitspraken die moeten worden aangevuld. *Voorbeelden van een korte-antwoord-vraag zijn: Wat is de formule voor het berekenen van de omtrek van een cirkel? Met welke stijfheid benoemen we een door klanknabootsing gevormd woord?*

##### • Begrenzende-open-vragen

Bij begrenzend-open-vragen is het antwoord dat men van leerlingen verwacht ruimer dan één enkel getal of woord maar desalniettemin begrensd. Het antwoord van de leerlingen is te voorspellen in die zin dat de leerkracht een duidelijk zicht heeft op hoe het antwoord van de leerling er zal uitzien. *Voorbeelden van toetsvragen die in deze groep thuishoren zijn: Benoem de verschillende delen in volgend elektrisch schema. Omschrijf waarom metalen elektrisch geleidend zijn. Kippensoep is gedeeltelijk een oplossing, een suspensie en een emulsie. Leg uit.*

##### • Niet begrenzend-open-vragen - essayvragen

Niet begrenzend-open-vragen bieden leerlingen meer vrijheid om hun antwoord vorm te geven. Het is aan de leerling om een eigen antwoord te creëren met een eigen invulling van lengte, structuur en inhoud. De leerling bepaalt zelf de gedachtegang, formuleert kerngedachten, bepaalt de indeling van de tekst (inleiding, midden, slot) en legt verbanden tussen verschillende elementen. *Voorbeelden van niet begrenzend-open-vragen: Wat is de invloed van massamedia op de manier waarop oorlogsconflicten beslecht worden? Zou de invulling van de rol van een schooldirecteur veranderen indien deze democratisch door de leerlingen verkozen zou worden?*

#### 3. Evaluatie van producten

De producten van leerlingen bieden tastbare indicaties voor het toepassen van kennis en vaardigheden. Productevaluatie tonen aan wat de leerling kan terwijl tevens aandachtspunten voor verbetering aan het licht worden gebracht. Voorbeelden van productevaluatie zijn:

- ✓ geschreven producten (essays over allerlei onderwerpen, tijdschriften, brieven, gedichten, onderzoeks- en laboverslagen, stageverslagen, logboeken);
- ✓ visuele en auditieve producten (multidimensionele modellen, tentoonstellingen, video's of tapes van een presentatie);
- ✓ de portfolio: een verzameling van verscheidene producten.

#### 4. Observatie van eigenlijke prestaties

Door de eigenlijke prestaties van leerlingen in de evaluatie centraal te stellen, kunnen leerkrachten direct de toepassing van kennis en vaardigheden door de leerling observeren. Observaties tijdens stages of opdrachten in praktijklokalen benaderen wellicht het meest de werkelijkheid. Hierbij denken we dan bijvoorbeeld aan het wassen van een bejaarde en het aansluiten van een elektriciteitskast. Toch kunnen ook in het klaslokaal aan de hand van simulaties levensechte evaluatietaken georganiseerd worden. Een aantal voorbeelden zijn: het geven van een presentatie, het uitvoeren van een experiment, in groep werken, rollenspelen en het houden van een debat.

#### 5. Evaluatie van het leerproces

Procesgerichte evaluatie verzamelt informatie over leerstrategieën en denkprocessen van de leerlingen. Eerder dan de blik te richten op tastbare leeruitkomsten, leggen deze evaluatiemethodes de nadruk op cognitieve processen bij de leerlingen. De methodes om het leerproces te evalueren zijn verscheiden: mondelinge vragen, interviews, observaties, luidop denken en leerlogboeken.

Uit bovenstaand overzicht blijkt dat leerkrachten een verscheidenheid aan evaluatiemethodes ter beschikking hebben. De kunst bestaat erin bij elke evaluatie telkens een adequate keuze te maken en gepaste taken te ontleen of te ontwikkelen. Gezien de invalshoek van alternatieve evaluatievormen focussen we verder op het evalueren van open vragen, producten en geobserveerde prestaties van leerlingen.

### 3<sup>de</sup> stap: Het ontwikkelen van criteria en rubrieke

Alternatieve evaluatievormen nodigen leerlingen uit zelf een antwoord te construeren. Dit leidt tot een verscheidenheid aan antwoorden die niet simpelweg als juist of fout beoordeeld kunnen worden. Om toch rechtvaardige oordelen uit te spreken moet je beschikken over duidelijke beoordelingscriteria of scoringsrichtlijnen. Dit blijkt uit volgende denkoefening.



#### Even stilstaan... 7: Het belang van evaluatiecriteria

Stel dat ik mijn leerlingen in groep heb laten werken. De vaststellingen die ik deed toen ik Michel en Dominique observeerde, zijn hieronder weergegeven.

**Michel:** Wat onmiddellijk opvalt, is dat Michel een goede, actieve luisteraar is. Hij zal meestal pas zelf argumenten aanbrengen wanneer hij vermoedt dat ze anders over het hoofd zouden worden gezien. In dat geval zal hij voorzichtig een inbreng proberen te doen, maar dan wel zonder zichzelf te willen opdringen. Meer zelfs, indien de rest van de groep niet onmiddellijk aandacht besteedt aan Michels inbreng, dan volhardt hij niet. Zijn inbreng is dus niet altijd even groot, tenzij er inhoudelijke of relationele conflicten opduiken. Uit onverwachte hoek komt hij dan aanzetten met een compromis en benadrukt hij het belang van positieve relaties binnen de groep. Je zou kunnen zeggen dat Michel zich als groepslid goed aanpast aan de situatie in de groep. Wanneer de groep taken verdeeld heeft, dan kan je er steeds op rekenen dat Michel zijn individuele bijdrage goed voorbereid heeft.

**Dominique:** Dominique organiseert spontaan de praktische uitvoering van de taak. Ze suggereert potentiële werkwijzen en bewaakt dat aan bepaalde tijdslimieten wordt tegemoetgekomen. Ze neemt dan ook minstens gedeeltelijk het leiderschap binnen de groep op, ze stuurt en geeft richting. Hierbij moedigt ze anderen aan om op een gedreven manier mee te werken. Daartegenover staat dat haar eigen inbreng niet altijd als even constructief ervaren wordt door de andere groepsleden. Wanneer er beslissingen moeten worden genomen, dan durft ze tegenargumenten uit het oog verliezen en blijkt ze geen grootmeester in het sluiten van compromissen.

#### Hierbij aansluitend drie vragen:

1. Welke van beide leerlingprestaties vind je het meest waardevol? Waarom?
2. Welke problemen ervaar je bij het beantwoorden van deze vraag?
3. Hoe zou jezelf tewerk gaan om de vaardigheden van deze individuele leerlingen om in groep te werken op een betrouwbare en objectieve manier te beoordelen?

### 3.1 Criteria en standaarden: wat zijn dat?

Criteria zijn de basis waarop we oordelen. Bij het beoordelen van een film baseren we ons op criteria zoals de verhaallijn, de acteerprestaties en het camerawerk. Bij didactische evaluatie gaan we op een gelijkaardige manier te werk. Criteria zijn dan de voorwaarden waaraan een (leerling)prestatie dient te voldoen om als succesvol te worden bestempeld. *De criteria duiden wat de belangrijk geachte leeruitkomsten zijn en welke kennis en vaardigheden leerlingen moeten kunnen demonstreren.*

Figuur 8: Een selectie criteria

Mogelijke criteria voor de leerlingprestatie 'spelen met kinderen' (BSO 3<sup>de</sup> graad Verzorging):

- ✓ Vragen stellen om de belangstelling van het kind te achterhalen;
- ✓ Verwondering weten op te wekken;
- ✓ Meedoen aan gemeenschappelijke activiteiten;
- ✓ Verantwoordelijkheid geven aan kinderen;
- ✓ Initiatieven van de kinderen stimuleren;
- ✓ Met kinderen samen mogelijkheden bekijken, keuzes af wegen en beslissingen nemen.

Het is belangrijk het begrip 'criteria' te onderscheiden van het begrip 'standaard'. Criteria zijn algemeen, ze gelden over verschillende taken, leerlingen en contexten. Zo moet een schrijfpdracht steeds goed georganiseerd, duidelijk en inzichtelijk zijn. *De vraag naar de standaard is dan: hoe goed is goed genoeg op deze criteria?* Uiteraard is het antwoord op deze vraag wel contextafhankelijk. Een essay van een eerstejaars kan volgens de standaarden uitmuntend zijn terwijl hetzelfde essay als pro-



duct van een laatstejaars als ondermaats beoordeeld wordt. Een criterium kan dus uitmonden in verschillende standaarden.

### 3.2 Het belang van criteria en standaarden

Het belang van evaluatiecriteria en standaarden blijkt uit de consistentie waartoe ze bijdragen en uit de positieve gevolgen van beschikbaarheid van criteria voor de leerlingen.

Onder consistentie verstaan we dat een bepaalde prestatie op verschillende beoordelingsmomenten tot een gelijke score leidt. Hiertoe is het noodzakelijk criteria en standaarden aan te wenden. Het gebruik van criteria draagt er tevens toe bij dat een waardering stabiel is over verschillende beoordelaars. Dit leunt sterk aan bij wat we bespraken bij de betrouwbaarheid als kenmerk van een goede evaluatie. Criteria en standaarden zijn dan ook noodzakelijk om een betrouwbare evaluatie op poten te zetten. De beschikbaarheid van criteria is waardevol bij het leerproces van leerlingen. Leerkrachten maken voortdurend beoordelingen over leerlingen. Leerlingen worden echter vaak in het ongewisse gelaten over de criteria die hierbij gebruikt worden. Bij alternatieve evaluatievormen worden de criteria wel bekend gemaakt. Criteria die duiden wat van een goede prestatie verwacht wordt, zijn immers richtinggevend voor de leerlingen.

#### Even stilstaan... 8: De beschikbaarheid van evaluatiecriteria

Twee vragen om te reflecteren over het gebruik van criteria in uw klaspraktijk.

1. Weten uw leerlingen vóór de evaluatie wat er van hen verwacht wordt en welke criteria gehanteerd zullen worden om hun prestaties te beoordelen?
2. Men kan zich de vraag stellen waarom criteria momenteel meestal niet geëxpliciteerd worden: omdat we het moeilijk vinden de criteria te expliciteren, omdat er te weinig tijd is of omdat het belang ervan niet voldoende bekend is? Wat is uw mening?

### 3.3 Criteria en rubrieken ontwikkelen: hoe doe je dat?

Ook in het ontwikkelen van criteria kunnen een aantal stappen worden onderscheiden. Elk van deze stappen wordt in de volgende beschrijving uiteengezet.

#### a. Zet de verschillende leeruitkomsten op een rij.

Alvorens op zoek te gaan naar criteria moet duidelijk zijn welke leeruitkomsten je verwacht. In de leeruitkomsten moeten de belangrijkste kwaliteiten die je bij leerlingen wenst te evalueren, weerspiegeld worden. Even een voorbeeld. Vaak wordt de schrijfstijl van leerlingen in één omvattende cijfer beoordeeld. Men gaat er in dat geval van uit dat het in de vaardigheid schrijven niet nodig of mogelijk is verschillende dimensies te onderscheiden. Dat klopt eigenlijk niet. Met het oog op het ontwikkelen van geschikte evaluatie-instrumenten onderscheiden we binnen het leerdoel 'schrijven' zes leeruitkomsten: ideeën en inhoud, organisatie, stijl, woordkeuze, vlotheid en taalconventies.

#### b. Verzamel voorbeelden van de betreffende leerlingprestaties.

Om criteria te ontwikkelen moeten voorbeelden verzameld worden van mogelijke antwoorden van leerlingen. In het schrijvoorbeeld kunnen bijvoorbeeld verschillende opstellen verzameld worden. Het

is hierbij belangrijk een verscheidenheid aan prestatieniveaus na te streven, zodat zowel schitterende, voldoende als onvoldoende prestaties van de verzameling deel uitmaken.

#### c. Groepeer de voorbeelden naar prestatieniveau

Het komt er vervolgens op aan de beschikbare voorbeelden in een aantal kwaliteitsgroepen te verdelen. Bij het sorteren van de beschikbare voorbeelden is het van belang jezelf af te vragen welke kenmerken van een voorbeeld maken dat de prestatie bijvoorbeeld in de groep 'onvoldoende prestatie' thuishoort. En verder: waarin verschilt de lovenswaardige prestatie van de onvoldoende prestatie? Net door deze redenen neer te schrijven, ontdek je evaluatiecriteria. Stel dat je een twintigtal opstellen onderverdeelt in vijf prestatieniveaus. Om die verschillen te verantwoorden kom je uit bij een aantal leeruitkomsten waarvan 'tegemoetkomen aan schrijfconventies' er één is. Als je binnen deze leeruitkomst opnieuw tracht de kwaliteitsverschillen te verantwoorden, dan leidt dit bijvoorbeeld tot volgende criteria: correct gebruik van grammatica en spelling, goed gebruik van paragrafen en leestekens. Hetzelfde kunnen we doen voor de andere leeruitkomsten binnen 'goed schrijven'.

Figuur 9: Criteria voor de leeruitkomsten van 'goed schrijven'

- ✓ ideeën en inhoud: duidelijkheid, gevatheid, relevantie, doelgerichtheid;
- ✓ organisatie: logische en vloeiende structuur, uitnodigende introductie, goed besluit;
- ✓ stijl: interactie met de lezer, eerlijk, overtuigend, vragen anticiperen, smaakmakende toon;
- ✓ woordkeuze: specifiek, natuurlijk, accuraat, levendig en niet overladen;
- ✓ vlotheid: duidelijke betekenisvolle zinnen, adequaat gebruik van voegwoorden en adjectieven;
- ✓ schrijfconventies: correct gebruik van grammatica en spelling, correct gebruik van paragrafen en leestekens.

Hierbij dringt zich volgende bedenking op. Criteria geven aan waaraan een leeruitkomst moet voldoen om succesvol te zijn. In vorige alinea's bleek echter dat het onderscheid tussen leeruitkomsten en criteria een kwestie is van invalshoek. Dit houdt in dat naargelang de invalshoek 'leeruitkomsten criteria' kunnen zijn van ruimere leeruitkomsten en 'criteria leeruitkomsten' kunnen zijn voor specifiekere criteria. Zo kan je de leeruitkomsten ideeën en inhoud, organisatie, stijl en woordkeuze aanzien als criteria voor de leeruitkomst 'goed schrijven'. Woordkeuze kan dan weer aangezien worden als een leeruitkomst waarvoor volgens het voorgestelde stappenplan opnieuw criteria kunnen ontwikkeld worden. Het hangt er dus vanaf wat de focus is van je evaluatie en hoe gedetailleerd je gegevens wilt verzamelen. Je kan immers specifiekere criteria blijven ontwikkelen, maar teveel criteria maakt het geheel onwerkbaar.

#### d. Rubrieken: beschrijf de karakteristieken voor elk prestatieniveau

In de volgende stap komt het er op aan voor elk prestatieniveau duidelijk te omschrijven door welke specifieke leerlinggedragingen het gekenmerkt wordt. Dit betekent dat je aan de hand van de in vorige stap ontwikkelde criteria aangeeft waaraan een geobserveerd gedrag of een product moet voldoen om het in een bepaald prestatieniveau onder te brengen.

Figuur 10: Een rubriek ter illustratie

We richten ons even op de actieve en passieve mondelinge beheersing van het Engels. In deze leeruitkomst kunnen verschillende criteria onderscheiden worden: taalbegrip, communicatie, vloeiendheid, structuur en woordenschat. De rubriek die wij ter illustratie voorstellen, richt zich specifiek op het taalbegrip, op het



evalueren van de capaciteiten om gesproken Engels te verstaan. Een zelfde rubriek zou men kunnen opstellen voor de andere criteria. In de rubriek worden zes prestatieniveaus onderscheiden:

- ✓ buitengewoon: verstaat zonder enige moeite academische uiteenzettingen;
- ✓ zeer goed: verstaat de meeste vormen van gesproken Engels;
- ✓ goed: verstaat gesproken Engels mits herhalingen, herformuleringen en verduidelijkingen;
- ✓ voldoende: verstaat eenvoudige gesproken zinnen in een conversatie mits herhalingen;
- ✓ pover: verstaat woorden en zinnen mits herhalingen;
- ✓ slecht: verstaat weinig of geen Engels.

Een rubriek is een overzicht van wat kenmerkend is voor de verschillende prestatieniveaus. Elk niveau van de rubriek omvat een beschrijving van hoe een prestatie of een product van het betreffende niveau er uit ziet. Het is dan aan de beoordelaar om te beslissen met welk prestatieniveau de geobserveerde prestatie overeenstemt. Rubrieken bestaan in verschillende vormen. Ze hebben telkens twee kenmerken. Ze zijn enerzijds **taakgebonden of niet-taakgebonden** en anderzijds **analytisch of holistisch**.

✓ *De taakgebonden of niet-taakgebonden (of algemene) rubrieken*

De taakgebonden rubriek heeft tot doel de antwoorden van leerlingen op één specifieke taak te beoordelen en kan niet gebruikt worden om antwoorden op een andere evaluatietaak te beoordelen.

**Figuur 11: Voorbeeld van een taakgebonden rubriek**

**De evaluatietaak:** Aan de hand van de tabel van Mendeljev wordt de leerlingen gevraagd acht chemische elementen te categoriseren en te rangordenen (de elementen zijn Li, Cs, Fe, Ti, Al, P, S & Cl). De opdrachten zijn:

1. Sorteert de elementen aan de hand van volgende chemische families: alkalimetalen, andere metalen en niet-metalen.
2. Bereken voor elk element de atoommassa.
3. Rangschik de elementen van klein naar groot naargelang hun atoommassa. Zie je een verband tussen de atoommassa en de plaats van het element in de Tabel van Mendeljev? Schrijf dit verband in één zin neer.

**Mogelijke rubriek (bij scoring van de taak op 10 punten)**

In het antwoord worden logischerwijs drie verschillende dingen gescoord. 1. Sorteren: 4 punten indien alle elementen correct gesorteerd zijn. Trek hiervan per foutief gesorteerd antwoord een half punt af. 2. Atoommassa berekenen: 4 punten indien alle atoommassa's correct berekend zijn. Trek hiervan per foutief gesorteerd antwoord een half punt af. 3. Verband: 2 punten indien het antwoord verwijst naar het verband tussen het atoomnummer en de atoommassa; 1 punt indien het antwoord melding maakt van linksboven en rechts- onder; in andere gevallen 0 punten.

De samenstellers van de rubriek hebben reeds beslist waar de beoordelaar moet op letten en wat hij moet scoren als een goede of een ontoereikende prestatie. De beoordelaar moet enkel de richtlijnen volgen. Meestal wordt een score toegekend op basis van de aan- of afwezigheid van bepaalde woorden, zinnen, berekeningen, schema's en dergelijke. De beoordeling berust zelden op het gebruik van inhoudelijke kwaliteitscriteria. De informatieve waarde van de rubriek voor de leerling en leerkracht is dan ook gering. De andere rubriektypes sluiten beter aan bij de assessmentcultuur.

Niet-taakgebonden rubrieken zijn in een tweetal opzichten verschillend van de vorige groep: 1. de beoordelaar moet zelf nog een kwalitatief oordeel uitspreken over de prestaties van de leerling en 2. de

criteria kunnen gebruikt worden voor meerdere oefeningen en evaluatietaken. Niet-taakgebonden rubrieken geven leerlingen een duidelijk beeld van wat een goede prestatie is. Daardoor hebben ze een sterkere impact op het leren.

**Figuur 12: Een niet-taakgebonden rubriek voor het geven van een mondelinge presentatie**

	ORGANISATIE	INHOUD	OVERDRACHT	MEDIA
EX-CEL-LENT	De vooruitgang is excellent. De luisteraar is steeds mee. Vlotte overgangen.	Uitvoerige, volledige behandeling van het onderwerp. Getuigt van onderzoek.	Goed oogcontact, goede intonatie en lichaamstaal. Meeslepend en genietbaar.	Excellent gebruik van overhead, video's, grafieken. Duidelijk en levendig.
GOED	Goede vooruitgang. De luisteraar blijft bij de inhoud.	Goede dekking van het onderwerp met evidentie van onderzoek.	Oogcontact, intonatie. Lichaamstaal en gedrag zijn goed maar niet consistent.	Visualiseringen zijn duidelijk en geschikt. De media ondersteunen de presentatie.
VOL-DOEN-DE	Soms wat stroef. De luisteraar is soms verward. Inhoud gaat van de hak op de tak.	Het onderzoek blijkt wel, maar het is niet uitgebreid of het ontbreekt aan diepgang. Emgszins gedocumenteerd.	Weinig aansprekende overdracht. De presentatie wordt afgelezen of lijkt mechanisch. Niet slecht maar ook niet goed.	Er worden visualisaties gebruikt maar deze zijn niet echt waardevol. Ze helpen de presentatie niet echt vooruit.
ON-VOL-DOEN-DE	Zeer moeilijk te volgen. De luisteraar heeft het moeilijk de aandacht erbij te houden. Onduidelijke overgangen.	Het onderzoek lijkt beperkt. Weinig documentatie. Belangrijke bronnen ontbreken.	De gegevensoverdracht is van een slechte kwaliteit. Het levert niet meer op dan een lezing.	De visualisaties zijn van een dergelijk slechte kwaliteit dat ze de presentatie in het geheel niet ondersteunen.

✓ *Analytische of holistische rubrieken*

Analytische rubrieken breken de prestatie van een leerling op in zoveel prestaties als er criteria zijn. Dit betekent dat je in het voorbeeld van 'goed schrijven' in de rubriek een kolom ontwerpt voor duidelijkheid, gevatheid, relevantie, doelgerichtheid, structuur, interactie met de lezer, eerlijkheid, overtuigendheid, toon en levendigheid. Het tegemoet komen aan één van de criteria wordt aangezien als een soort deelprestatie die afzonderlijk beoordeeld moet worden. Analytische rubrieken voorzien dan ook feedback over de verschillende criteria. Deze rubrieken mogen dan wel minder efficiënt zijn in hun gebruik dan holistische rubrieken, ze genereren meer gedetailleerde feedback die een gerichtere planning van het verdere leer- en instructieproces mogelijk maakt. Dit blijkt uit het voorbeeld van een analytische rubriek in figuur 12. Deze rubriek is niet alleen niet-taakgebonden, maar ook analytisch.

Holistische rubrieken richten zich op het maken van globale beoordelingen van de leerlingenprestaties. De essentie bestaat erin dat men in één beoordeling een omvattende uitspraak doet over gans de leerlingprestatie. Holistische beoordelingen zijn efficiënt en snel. Daartegenover staat dat niet voorzien kan worden in een eventuele vraag naar gedetailleerde informatie ten aanzien van specifieke criteria zoals bij analytische rubrieken.

**Figuur 13: Een holistische rubriek voor het geven van een mondelinge presentatie**

- ✓ **5 - Excellent.** De leerling beschrijft duidelijk de bestudeerde inhoud en geeft uitdrukkelijk het belang ervan aan. Er wordt specifieke informatie gegeven die de gemaakte conclusies ondersteunt. De inhoud wordt op een uitnodigende manier gebracht en de zinsbouw is consistent correct. De leerling maakt oogcontact met de aanhooorders tijdens de uiteenzetting. De presentatie getuigt zeer duidelijk van een

goede voorbereiding, organisatie en enthousiasme. Visuele hulpmiddelen dragen bij tot de effectiviteit van de presentatie. Publieksvragen worden duidelijk beantwoord met specifieke en relevante informatie.

- ✓ **4 - zeer goed.** De leerling beschrijft de bestudeerde inhoud en geeft het belang ervan aan. Er wordt voldoende informatie gegeven om de conclusies te ondersteunen. Het overbrengen van informatie en de zinsbouw zijn in het algemeen correct. De presentatie getuigt van een goede voorbereiding, organisatie en enthousiasme. Visuele hulpmiddelen worden aangehaald en goed gebruikt. Publieksvragen worden duidelijk beantwoord.
- ✓ **3 - goed.** De leerling beschrijft de bestudeerde inhoud en trekt conclusies, maar de aangebrachte informatie is niet zo sterk als in 4 en 5. Het overbrengen van informatie en de zinsbouw zijn in het algemeen correct. De presentatie getuigt enigszins van voorbereiding en organisatie. Visuele hulpmiddelen worden aangehaald. Publieksvragen worden beantwoord.
- ✓ **2 - beperkt.** De leerling geeft de bestudeerde thema's aan maar slaagt er niet in deze volledig te beschrijven. Er worden geen conclusies gegeven. Het overbrengen van informatie en de zinsbouw zijn verstaanbaar maar vertonen fouten. Aanduidingen van de voorbereiding en organisatie ontbreken. De visuele hulpmiddelen worden al dan niet vermeld. Publieksvragen worden met beperkte informatie beantwoord.
- ✓ **1 - slecht.** De leerling houdt een presentatie zonder aan te geven wat de centrale thema's zijn en welke het belang ervan is. De inhoud is onduidelijk en er worden geen adequate conclusies voorgesteld. De uiteenzetting is moeilijk te volgen. Er is geen indicatie van voorbereiding en organisatie. Publieksvragen worden met zeer beperkte informatie of niet beantwoord.
- ✓ **0 - Er heeft geen presentatie plaatsgevonden**

Het ene type rubriek is in wezen niet beter of slechter dan het andere. Elk type kan een zinvolle plaats innemen in een assessmentcultuur naargelang het doel van de evaluatie. Bovendien heeft elk type eigen voor- en nadelen. In figuur 14 zetten we deze beide aspecten voor elk rubriektype naast mekaar.

Om deze stap op een gepaste manier af te ronden, presenteren we een rubriek voor het maken van rubrieken (zie fig. 15). Maak hierbij voor jezelf uit of het hier gaat 1. om een taakgebonden of algemene en 2. om een analytische of holistische rubriek.

Figuur 14: Gebruik en voor- en nadelen van rubriektypes

VOOR- EN GEBRUIKEN		VOOR- EN NADELEN
evaluatie van kennis consistentie is zeer belangrijk	<b>taakgebonden</b>	+ zeer betrouwbare evaluatie - tijdsintensief bij het ontwikkelen
evaluatie van vaardigheden bij gebruik van verschillende taken	<b>algemeen</b>	+ inzetbaar bij verschillende taken - weinig specifieke feedback
nood aan gedetailleerde feedback sterkte- zwakteanalyse complexe vaardigheden komen tot zelfevaluatie	<b>analytisch</b>	+ gedetailleerde feedback + consistente scores - tijdsintensief
snel overzicht van de prestaties prestatie vergt slechts één criterium	<b>holistisch</b>	+ snelle beoordeling, overzicht - weinig gedetailleerde informatie - vaak moeilijk in gebruik

Figuur 15: Rubriek voor het evalueren van rubrieken

	rudimentair	werkbaar	nastrevenswaardig
<b>Validiteit</b>	De rubriek omvat niet alle belangrijke criteria of is te omvattend.	De criteria stellen de belangrijkste leeruitkomsten aan de orde, maar moeilijk uit te werken criteria ontbreken.	De criteria maken ook de moeilijke en abstracte leeruitkomsten inzichtelijk. Ze focussen zich op de te beoordelen prestatie.
<b>Duidelijkheid</b>	De uitwerking van de criteria draagt onvoldoende bij tot een consistente score. Aandacht wordt niet gericht.	De meeste criteria maken objectieve en consistente beoordelingen mogelijk. De criteria geven aan waarop de beoordelaar moet letten.	De kwantificeerbare en beschrijvende bewoording leidt tot consistente scores. Duidelijk te onderscheiden prestatieniveaus.
<b>Leerbevorderend</b>	Slaagt er niet in voor het leerproces bruikbare informatie te genereren.	Biedt informatie maar de verwachtingen zijn niet altijd even duidelijk geformuleerd.	Voorziet altijd bruikbare informatie. Duidelijk geformuleerde verwachtingen die de leerlingen uitdagen en stimuleren.
<b>Gebruiksvriendelijkheid</b>	De rubriek vergt een te grote tijdsinvestering. Of: het aantal prestatieniveaus is te uitgebreid.	De tijdsinvestering is te verantwoorden. De schaal is duidelijk en eenvoudig te hanteren.	Het aantal en de complexiteit van de criteria zijn aan de doelgroep aangepast. De schaal sluit goed aan bij de doelen van de evaluatie.

#### 4<sup>de</sup> stap : Een beoordelingsinstrument ontwikkelen

De evaluatiegegevens die aan de hand van de verschillende taken verzameld kunnen worden, zijn zeer verscheiden. De beoordeling van deze verschillende vormen van evaluatiegegevens vergt aangepaste instrumenten. In de paragraaf 4.1 staan we stil bij hoe we de verzamelde evaluatiegegevens kunnen beoordelen en hoe hiertoe geschikte instrumenten ontwikkeld kunnen worden. Hieruit zal blijken dat

een centrale rol is weggelegd voor beoordelingsschalen. Paragraaf 4.2 zet de verschillende beoordelingsschalen naast mekaar en gaat in op de keuze van een geschikte beoordelingsschaal.

4.1 Het beoordelen van evaluatiegegevens

Hoe kan je -gewapend met criteria en rubrieken- beoordelingen uitspreken over leerlingprestaties? Het antwoord op deze vraag is afhankelijk van de aard van de evaluatiegegevens. Dit uit zich in het onderscheid dat we maken tussen scoringsrichtlijnen en beoordelingsinstrumenten.

4.1.1 Scoringsrichtlijnen

We spreken van scoringsrichtlijnen wanneer de beoordelaar bij het waarderen van evaluatiegegevens zelf geen beoordeling moet uitspreken over de prestatie van de leerlingen.

Figuur 16: Scoringsrichtlijnen

**Toetsvraag 1.** Het jaar 2006 is een schrikkeljaar (juist / fout)? Antwoord van de leerling: fout.  
Scoringsrichtlijn: juist= 0 punten, fout= 1 punt.  
Score van deze leerling is dus 1 punt.

**Toetsvraag 2.** Wat zijn synoniemen? Antwoord van de leerling: Synoniemen zijn woorden die een andere vorm hebben (het zijn verschillende woorden) maar toch hetzelfde betekenen.  
Scoringsrichtlijn: 2 punten: de leerling geeft aan dat synoniemen *ongeveer hetzelfde* betekenen terwijl ze een verschillende vorm hebben, de leerling geeft tevens een correct voorbeeld. 1 punt: de leerling geeft in eigen woorden aan dat synoniemen *hetzelfde* betekenen terwijl ze een verschillende vorm hebben. 0 punt: andere antwoorden.  
Score van deze leerling: 1 punt.

Uit deze voorbeelden blijkt dat beoordelaars bij het scoren van de leerlingenantwoorden zelf bijna geen beslissingen meer moeten nemen over welke score een bepaalde prestatie verdient. In de scoringsrichtlijnen worden hierover duidelijke instructies gegeven. Met de richtlijnen zal een leek tot dezelfde score komen als een ervaren leerkracht. Het expliciet uitwerken van scoringsrichtlijnen is echter geen gangbare praktijk in de huidige evaluatiecultuur. Leerkrachten hanteren wel richtlijnen maar deze blijven veelal onuitgesproken. Dit zou er toe kunnen leiden dat niet altijd dezelfde richtlijnen gebruikt worden. Belangrijk is ook dat een evaluatiescore nog geen beoordeling is. Na het corrigeren weten we bijvoorbeeld dat de leerling in kwestie 26 van de 40 goed/foutvragen correct beantwoord heeft. Al te vaak aanzien leerkrachten deze score tevens als beoordeling. Hierbij wordt het fundamentele onderscheid tussen scores en beoordelingen over het hoofd gezien. Ook bij scoringsrichtlijnen moeten er dus standaarden opgesteld worden.

Scoringsrichtlijnen zullen er naargelang de evaluatietaak telkens anders uitzien. In weze komt het er op neer dat scoringsrichtlijnen steeds uitgebreider en complexer worden naarmate de subjectieve inbreng van de beoordelaar groter wordt. Meerkeuzevragen en waar-vals vragen behoeven amper richtlijnen, het antwoord is of juist of fout. Begrenzende-open-vragen vergen een concreet antwoordmodel waarop volgens een afgesproken schaal de score gebaseerd wordt. De evaluatie van een essay of een presentatie vereist dan weer een ganse rubriek. Dit brengt het onderscheid tussen scoringsrichtlijnen en

beoordelingsinstrumenten aan de orde. Scoringsrichtlijnen kunnen de objectiviteit waarborgen omdat beoordelaars tijdens de correctie zelf geen beoordeling moeten uitspreken. Wanneer beoordelaars wel een beoordeling moeten uitspreken, zou er gebruik moeten worden gemaakt van beoordelingsinstrumenten.

4.1.2 Beoordelingsinstrumenten

Terwijl scoringsrichtlijnen de betrouwbaarheid van een beoordeling trachten te garanderen, kunnen beoordelingsinstrumenten niet meer doen dan de betrouwbaarheid optimaliseren. Een perfecte betrouwbaarheid bij alternatieve evaluatietaken is immers onrealistisch. En toch streven we ze na. Van daar de nood aan evaluatiecriteria en beoordelingsinstrumenten. In de praktijk van alternatieve evaluatievormen zijn twee beoordelingsinstrumenten gemeengoed: evaluatielijsten en rubrieken.

1. Evaluatielijsten als beoordelingsinstrumenten

Evaluatielijsten zijn instrumenten om leerlingprestaties te beoordelen. Ze sluiten nauw aan bij de ontwikkelde criteria en rubrieken voor de betreffende evaluatietaak. De samenstelling van evaluatielijsten is in wezen eenvoudig. Ze zijn een opsomming van criteria waarover aan de hand van een evaluatieschaal uitspraken worden gedaan.

Figuur 17: Een evaluatielijst voor het beoordelen van groepswerk

	1	2	3	4
De leerling komt goed voorbereid naar het groepswerk	0	0	0	0
De leerling brengt individuele opdrachten tijdig tot een einde	0	0	0	0
De leerling participeert op een constructieve wijze aan het groepswerk	0	0	0	0
De leerling stimuleert anderen om constructief mee te werken	0	0	0	0
...	0	0	0	0
De leerling neemt bij beslissingen alle relevante informatie in acht	0	0	0	0
1. werk aan de winkel, 2. aanvaardbaar, 3. goed, 4. een voorbeeldprestatie.				

Men kan de leerkracht in een eerste kolom van de evaluatielijst de kans geven het relatieve belang van het betreffende criterium te duiden (eventueel in samenspraak met de leerlingen). Bij belangrijk geachte uitspraken (criteria) kunnen dan zo nodig meer punten verdeeld worden dan bij minder belangrijk geachte uitspraken. Evaluatielijsten kunnen dus zo ontworpen worden dat ze de mogelijkheid bieden differentiërend te werk te gaan.

Figuur 18: differentieerbare evaluatielijst

	Mogelijke evaluatiepunten	Zelfevaluatie
De titel van de grafiek geeft duidelijk het verband aan tussen de assen.	10	_____
Er werd een geschikt grafiektype gebruikt.	20	_____
De assen dragen een duidelijk label.	10	_____
De lijnen of balken gebruiken de beschikbare ruimte goed.	30	_____
....	...	_____
De grafiek is makkelijk te interpreteren	20	_____
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	



## 2. Rubrieken als beoordelingsinstrumenten

We stelden hoger dat evaluatielijsten een uitwerking zijn van rubrieken. Rubrieken hoeven evenwel niet altijd in evaluatielijsten te worden omgezet om ze te gebruiken als beoordelingsinstrument. Dit geldt niet voor de zogenaamde holistische rubrieken. Als je een leerlingenprestatie wilt beoordelen aan de hand van een holistische rubriek, moet je eerst meer gedetailleerde informatie verzamelen. Dit kan aan de hand van evaluatielijsten of aan de hand van analytische rubrieken. Analytische rubrieken kunnen wel rechtstreeks als beoordelingsinstrumenten gebruikt worden. Ze geven duidelijk aan hoe een leerlingenprestatie die tot een bepaald kwaliteitsniveau behoort, er dient uit te zien. Aan de hand van een analytische rubriek kan de beoordelaar uitmaken tot welk niveau een prestatie behoort.

### 4.2 Over beoordelingsschalen

Evaluatieschalen zijn een essentieel onderdeel van evaluatielijsten en rubrieken. Aan de hand van schalen doen evaluatoren uitspraken over elk van de uitspraken in de evaluatielijst of de analytische rubriek. Het voornaamste onderscheid tussen verschillende schalen gaat terug op de vraag of de schaal zich beperkt tot het weergeven van observaties dan wel of de schaal beoordelingen uitspreekt. Vandaar de onderverdeling in observatie- en beoordelingsschalen.

#### 1. Observatieschalen - checklists

Bij observatieschalen (of checklists) beperkt men zich tot de vraag of een gedrag zich al dan niet heeft voorgedaan, zonder te beoordelen hoe goed het uitgevoerd werd. De schaal beperkt zich in dat geval tot de beoordelingen ja - nee, aanwezig - afwezig, volbracht - niet volbracht en dergelijke. Een observatieschaal is dus in principe geen beoordelingsschaal omdat er aan de geobserveerde gedragingen geen waardeoordeel wordt gekoppeld.

Een observatieschaal over het respecteren van veiligheidsvoorschriften bij het zagen van houten planken ziet er bijvoorbeeld als volgt uit. De kolom NVT (niet van toepassing) werd toegevoegd om aan te geven dat de leerling tijdens de observatieperiode niet de kans heeft gehad om een bepaald criterium te demonstreren.

Figuur 19: Een voorbeeld van een observatieschaal of checklist

	JA	NEE	NVT
De leerling concentreert zich wanneer hij de zaagmachine hanteert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerling zet de machine af tussen twee werkmomenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerling draagt aangepast schoeisel en handschoenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerling vraagt hulp wanneer te grote stukken bewerkt moeten worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerling controleert regelmatig de staat van de zaagmachine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Totaal			

#### 2. Beoordelingsschalen

Schalen kunnen ook onmiddellijk een beoordeling koppelen aan wat geobserveerd werd. Dat kan aan de hand van grafische, numerieke en kwalitatieve beoordelingsschalen. In een assessmentcultuur

wordt veelal gebruikt gemaakt van kwalitatieve beoordelingsschalen. Een kwalitatieve schaal gebruikt adjectieven in plaats van getallen of letters om de prestaties van leerlingen te karakteriseren. In plaats van een getal tussen 0 en 10 wordt een verbale omschrijving van de leerlingenprestatie geselecteerd. Voorbeelden van beoordelingsschalen zijn:

- ✓ uitstekend...goed...behoeft verbetering
- ✓ voldoende, voldoende met leemtes, onvoldoende
- ✓ voorbeeldig antwoord... competent antwoord... kleine tekorten maar voldoende... ernstige tekorten maar bijna voldoende... probleem aangevat maar inadequaat antwoord... niet in staat probleem aan te pakken... geen poging
- ✓ vakmanschap...leerjongen...beginneling

Ook combinaties tussen letters of cijfers en kwalitatieve beschrijvingen zijn mogelijk. Cijfers op zich oogsten immers verschillende kritieken. De belangrijkste is het feit dat numerieke schalen in principe voor niemand duidelijk zijn (is een 7 op 10 goed of voldoende?). Dit betekent dat het zinvol is om aan cijfers een woordelijke beoordeling te verbinden. Zo kom je tot een beoordelingscijfer. Achter het beoordelingscijfer gaat een kwalitatieve beoordeling schuil. Wanneer leerlingen en leerkrachten voldoende vertrouwd zijn met de gebruikte schaal, hoeft de kwalitatieve beoordeling niet voortdurend meer te worden vermeld.

A (of 1) - zeer goed	4 - overtreft de verwachtingen
B (of 2) - goed	3 - komt tegemoet aan de verwachtingen
C (of 3) - voldoende	2 - benadert de verwachtingen
D (of 4) - onvoldoende	1 - er wordt meer verwacht

In de meeste evaluaties volstaat het een onderscheid te maken tussen vier categorieën. Of men deze weergeeft met 1, 2, 3, 4 of A, B, C, D maakt in principe niet veel uit. In het geval van procesevaluaties kan het aantal categorieën verder beperkt worden tot twee. Een schaal met de onderverdeling V = voldoende en O = onvoldoende kan in dat geval volstaan.

### 5<sup>de</sup> stap: Verzamelen en beoordelen van evaluatiegegevens

Alternatieve evaluatievormen doen in belangrijke mate een beroep op de perceptie en interpretatie van de beoordelaar. Dit maakt een zorgvuldige verzameling en beoordeling van evaluatiegegevens noodzakelijk. Hoe kwaliteitsvol de ontwikkelde taken en instrumenten ook mogen zijn, indien deze op een ondoordachte manier gebruikt worden, kan er geen sprake zijn van een kwaliteitsvolle evaluatie.

Om de gegevensverzameling en de beoordeling zo kwaliteitsvol mogelijk te laten verlopen, zijn vier aandachtspunten van belang. (1) Eerst en vooral moeten verschillende beoordelaars en de leerlingen dezelfde betekenis geven aan de evaluatiecriteria. *Iedereen moet hetzelfde verstaan onder de criteria.* (2) Bovendien moeten de criteria en rubrieken op dezelfde manier gebruikt worden. Om dit te bereiken moeten de beoordelaars de kans krijgen vertrouwd te geraken met het gebruik van evaluatiecriteria. *Training is dan ook noodzakelijk.* Te denken valt aan het leren interpreteren en gebruiken van criteria, het waarderen van een leerprestatie en het legitimeren van een waardeoordeel. (3) Ook de manier



waarop waardeoordelen gerapporteerd worden, moet worden geoefend. Indien mogelijk wordt de beoordeling van leerlingprestaties gebaseerd op gegevens van *meerdere evaluatietaken*. Op die manier kan men de generaliseerbaarheid verhogen. De invloed van toevalligheden en eventuele meetfouten wordt immers minder groot. (4) Doorheen het evaluatieproces moet bovendien *debetrouwbaarheid gecontroleerd* worden. Hiertoe kunnen een aantal controlemechanismen ingebouwd worden. Zo kan men collega's vragen dezelfde leerlingprestatie te beoordelen of antwoorden van vorig jaar ongemerkt opnieuw mee beoordelen. Dergelijke controles maken het mogelijk om de consistentie van de beoordeling over beoordelaars en over de tijd na te gaan en eventueel bij te sturen.

## 6 <sup>de</sup> stap: Communicatie en gebruik van de resultaten

De laatste fase van het evaluatieproces bestaat erin de evaluatieresultaten op een gepaste manier te communiceren. Eén van de beslissingen die moet genomen worden, betreft de manier waarop de leerlingprestaties zullen worden geïnterpreteerd. We maken een onderscheid tussen de relatieve, de absolute en de leerlinggerichte beoordeling.

- ✓ Bij **relatieve beoordeling** (of normgerefeerde, normatieve beoordeling) worden de prestaties van een individuele leerling vergeleken met de prestaties van anderen. Er wordt als het ware een rangschikking gemaakt van de prestaties van alle leerlingen. Vervolgens wordt aan de leerlingen met de beste prestatie een hoge score toegekend en aan de leerlingen met de minst goede prestatie een lage score. Hierbij wordt geen rekening gehouden met de vraag of iedereen misschien goed of slecht presteerde. De score van leerlingen is gebaseerd op de onderlinge vergelijking van leerlingen en niet op de eigenlijke kwaliteit van hun prestatie. Deze scoringsstrategie past daarom niet binnen een assessmentcultuur.
- ✓ Bij **absolute beoordeling** (of criteriumgerichte beoordeling) worden de prestaties van leerlingen afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden. Hoge scores worden toegekend aan leerlingprestaties die tegemoet komen aan de vooropgestelde standaarden. Lage scores worden toegekend aan prestaties die -afgezet tegen de criteria- onvoldoende kwaliteitsvol zijn. Voorbeelden van deze scoringsstrategie zijn bijvoorbeeld scores gebaseerd op scoringsrichtlijnen of rubrieken en evaluatielijsten.
- ✓ Bij de **leerlinggerichte beoordelingsstrategie** is de basis van de beoordeling een individueel vergelijkingspunt. Dit punt is gebaseerd op persoonlijke sterktes en zwaktes van de leerling. Het is dus zeker niet de bedoeling leerlingen met mekaar te vergelijken. Criteria worden gezocht bij de individuele leerling. Wanneer een leerling een kleine vooruitgang maakt van een zeer slechte prestatie naar een slechte prestatie, zullen normatieve en criteriumgerichte scoringsstrategie deze moeilijk aan het licht kunnen brengen. Leerlinggerichte scoring zal bij de betreffende leerling wel een verbetering constateren. Deze scoringsstrategie kan dus best aangewend worden indien differentiatie en een intensieve begeleiding van leerlingen aangewezen zijn.

Ook het rapporteren en terugkoppelen van evaluatiegegevens kunnen op verscheidene manieren plaats vinden. Het meest vertrouwd zijn puntscores op een tienpuntschaal. Voor sommige onderwijsdoelen kan het inderdaad volstaan dat leerlingen een beoordeling krijgen in de vorm van een beoordelingscij-

fer of een cijfer op een numerieke schaal. In de meeste gevallen zou de communicatie van evaluatiegegevens hier evenwel niet toe mogen beperkt worden. Er gaan dan ook steeds meer stemmen op om de communicatie over evaluatieresultaten meer leerlinggeoriënteerd te maken. Evaluatielijsten en rubrieken bieden hiertoe interessante mogelijkheden. Deze beoordelingsinstrumenten maken het mogelijk om in groter detail over de prestaties van leerlingen te rapporteren. Het terugkoppelen van zeer gedetailleerde evaluatiegegevens kan aan de hand van analytische rubrieken en evaluatielijsten. De leerling krijgt dan feedback over de verschillende leeruitkomsten en criteria. Meer algemene evaluatiegegevens kunnen gerapporteerd worden aan de hand van de holistische beoordeling.

Nog gedetailleerder en specifieker kan je te werk gaan met narratieve (of anekdotische) rapporten. Deze communiceren aan de hand van geschreven (of mondelinge) commentaren over sterke en zwakke elementen, over de verwachte prestaties, over de noodzakelijke verbeteringen etc. De uitgebreidheid en de structuur van narratieve rapporten kunnen sterk verschillen. Het is dus niet zinvol om een vast format te presenteren. Het voorbeeld in figuur 20 past binnen het vak Nederlands en is geschreven voor Pieter, een leerling uit de eerste graad secundair onderwijs.

**Figuur 20: Voorbeeld van een narratief rapport**

Pieter, je hebt de laatste maanden bij een aantal aspecten van Nederlands grote vooruitgang geboekt, voornamelijk wat schrijven en spelling betreft. Je mondelinge taalgebruik was reeds zeer goed en is dat nog steeds. Een paar dingen wil ik je over schrijven en spelling meegeven. Het verheugt me dat je steeds meer zelfvertrouwen toont wanneer je schrijft. Je vooruitgang op verschillende punten zal daar allicht niet vreemd aan zijn: het gebruik van leestekens, de goede zinsconstructies en het feit dat je op zoek gaat naar de juiste woorden bijvoorbeeld. Ook het feit dat je er een gewoonte van hebt gemaakt om wat je geschreven hebt na te lezen alvorens het in te dienen maakt dat het een meer verzorgde indruk geeft. Soms worden nog wel eens letters en woorden van plaats verwisseld. Neem je wel genoeg tijd als je je teksten controleert? Nog één ding: je schrijft regelmatig verschillende losse korte zinnen na mekaar. Door deze zinnen samen te voegen met hoofd- en bijzinnen kan je de teksten vlotter leesbaar maken. Daar moet je de komende weken zeker aandacht aan besteden.

### Even stilstaan... 9: De haalbaarheid van een narratief rapport

Een leerkracht Nederlands reageert als volgt op dit voorbeeld: *'Prachtig, maar ongelooflijk tijdrovend. Stel dat je dit moet doen voor al je leerlingen. Ik heb zes klassen, van laat ons gemakshalve zeggen 20 personen. Dan moet ik 120 van deze tekstjes opstellen. Als het bekijken en het interpreteren van de verschillende resultaten, samen met het schrijven van het tekstje mij 10 minuten zou kosten (wat nog niet te veel is), dan betekent dit dat ik 1200 minuten of 20 uren hiermee bezig ben, enkel om een rapport van commentaar te voorzien, en dit dan tot 5 keer per jaar!? En dan moeten alle toetsen al verbeterd zijn!'*

Welke strategie zou het gebruik van deze vorm van rapporteren -volgens u- toch mogelijk kunnen maken? Ziet u heil in een selectief gebruik bij een aantal specifieke leerlingengroepen (welke?), mondelinge rapporten en standaardisering?

Evaluatiegegevens kunnen op verschillende manieren gecommuniceerd en gebruikt worden. Elke manier beoogt eigen doelen en heeft specifieke voor- en nadelen. De keuze van de meest geschikte communicatiemethode van de verzamelde evaluatiegegevens is afhankelijk van de aard van specifieke kenmerken van de evaluatie. De centrale vraag luidt: *wie moet wat weten, en wanneer?* Ook hier geldt dus dat er niet één beste methode bestaat om alle evaluatiegegevens te rapporteren. De verscheidenheid aangaande de inhoud van de evaluatie, de doelen van de evaluatie, de evaluatietaken, de beoor-

delaars en het publiek maken dat verschillende communicatiemethoden moeten worden aangewend.  
Ook de beschikbare tijd en middelen zijn uiteraard van belang.

# Deel

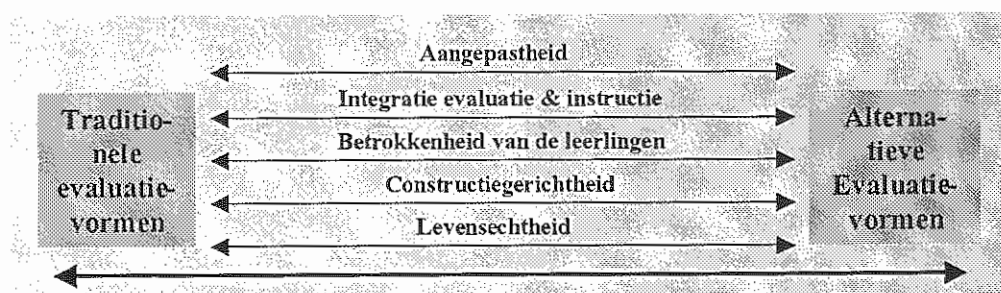


## **Alternatieve evaluatievormen geïllustreerd**

## Inleidend

De term 'alternatieve evaluatie' is een verzamelnaam. Al naargelang de mate waarin evaluatiemethodes tegemoet komen aan volgende kenmerken is er immers sprake van verschillende vormen van alternatieve evaluatie.

Figuur 21: Kenmerken van alternatieve evaluatievormen



Bij traditionele evaluatievormen zijn bovenstaande kenmerken (eerder) niet van toepassing. Dit betekent niet dat die evaluatievormen per definitie te verwerpen zijn. Een evaluatie kan perfect aan de algemene kwaliteitseisen (doelmatigheid en billijkheid) voldoen zonder kenmerken van alternatieve evaluatievormen te dragen. Pas wanneer wel wordt tegemoet gekomen aan één of meerdere van bovenstaande kenmerken spreken we van een alternatieve evaluatiemethode. Elk van deze kenmerken moet worden opgevat als een continuüm. Of een evaluatiemethode al dan niet alternatief is, is dus geen kwestie van alles of niets. Dit maakt 'alternatief' tot een omvattend en gradueel begrip. **Omvattend** omdat ook evaluatievormen die niet aan al de vooropgestelde eisen voldoen maar daarentegen expliciet één kenmerk benadrukken als 'alternatief' zullen bestempeld worden (te denken valt aan evaluatievormen zoals vaardigheidsevaluatie en zelfevaluatie). **Gradueel** omdat het toekennen van het begrip 'alternatief' afhankelijk is van de mate waarin een bepaalde evaluatievorm tegemoet komt aan een aantal kenmerken die zelf als een continuüm kunnen worden voorgesteld.

In dit tweede deel beschrijven we een aantal evaluatievormen die de term alternatieve evaluatievorm verdienen. Elk van deze evaluatievormen gaat dus voldoende ver om als alternatieve evaluatievorm te worden bestempeld. Bij elke alternatieve evaluatiemethode geven we aan welke kenmerken maken dat deze benaming terecht is. Achtereenvolgens komen vaardigheidsevaluatie, authentieke evaluatie, zelf- en peerevaluatie, collaboratieve evaluatie en het gebruik van portfolio's aan bod.

## Hoofdstuk 1: Vaardigheidsevaluatie

Het feit dat we vaardigheidsevaluatie als eerste alternatieve evaluatievorm voorstellen, is geen toeval. Constructiegerichtheid is immers het meest typerende kenmerk van alternatieve evaluatie.

Figuur 22: Vaardigheidsevaluatie als alternatieve evaluatievorm



### 1 Een voorbeeld

De concepten van vaardigheidsevaluatie zijn op zich niet nieuw. Sommige leerkrachten ontwikkelen al jaren taken die perfect kunnen worden ingepast in deze evaluatievorm. Dit blijkt uit volgende voorbeelden.

#### Even stilstaan... 10: Voorbeelden van vaardigheidstaken

##### Berekenen van oppervlakte (uit het rekenonderwijs)

Sandra moet een groot cadeau voor haar zusters verjaardag inpakken. De doos is 60 cm lang, 50 cm breed en 40 cm hoog. In de winkel besluit ze een rol inpakpapier te kopen (met de afbeelding van de favoriete zangeres van haar zus). Op de rol zit 3 vierkante meter papier.

Heeft Sandra volgens jou een verstandige keuze gemaakt door deze rol inpakpapier te kopen? Verklaar hieronder jouw antwoord. Geef daarbij alle wiskundige bewerkingen weer die jouw antwoord ondersteunen. Of eenvoudiger geformuleerd: bereken of de rol papier voldoende groot is.

##### De zorgsituatie bij de oudere zorgvrager (uit de studierichting Personenzorg)

Stel je eens voor dat je als bejaarde voor de eerste maal in het rusthuis hulp behoeft bij het ochtendtoilet. Wat zou jij dan van de verzorgenden verlangen en verwachten om dit voor jou zo aangenaam mogelijk te laten verlopen? Schrijf hieronder een aantal richtlijnen voor de verzorgenden zodat ze zoveel mogelijk rekening kunnen houden met jouw eigen behoeftes en verlangens (te denken valt onder andere aan vroegere gewoontes, privacy en veiligheid, zelfredzaamheid en dergelijke meer).

Kan u uit uw eigen evaluatiepraktijk gelijkaardige voorbeelden aanhalen?



## 2 Vaardigheidsevaluatie gedefinieerd

**Vaardigheidsevaluatie** is een evaluatievorm waarbij van de leerlingen verwacht wordt dat ze een antwoord construeren (in tegenstelling tot het kiezen van een antwoord uit een reeks mogelijkheden). Typisch aan vaardigheidsevaluatie is dus dat de leerlingen gevraagd worden om (1) *bepaalde vaardigheden te demonstreren* door iets te doen dat door de evaluatoren wordt geobserveerd op het moment dat het zich voordoet (een presentatie houden, een stopcontact aansluiten, een spel voor bejaarden begeleiden) of om (2) *een taak te vervullen die resulteert in het creëren van een product* (dit kan variëren van een kort geschreven antwoord tot een heuse tentoonstelling). Er wordt geëvalueerd of leerlingen de geleerde vaardigheden en competenties succesvol kunnen aanwenden.

## 3 De kenmerken en doelen van vaardigheidsevaluatie

Het essentiële kenmerk van vaardigheidsevaluatie is dat leerlingen zelf antwoorden en/of producten moeten construeren, vandaar de constructiegerichtheid. De taken evalueren niet zozeer de reproductie van kennis, maar richten zich op het evalueren van vaardigheden en attitudes. Vaardigheidsevaluatie heeft als doel te evalueren in welke mate leerlingen reeds geleerde concepten en vaardigheden in nieuwe situaties kunnen toepassen. Er wordt nagegaan in welke mate leerlingen zelfstandig problemen kunnen oplossen en kritisch kunnen denken. Het uitgangspunt is dus kennisconstructie in plaats van kennisreproductie. Door leerlingen zelf antwoorden te laten construeren en door hen het oplossingsproces te laten weergeven, maakt vaardigheidsevaluatie het mogelijk een veelheid aan evaluatiegegevens te verzamelen over wat leerlingen weten en kunnen. Vaardigheidsevaluatie heeft daarenboven het voordeel dat het leerlingen kan motiveren. De aard van de taken maakt immers dat leerlingen uitgedaagd worden en zich aangesproken voelen door wat ze leren.

Het constructiegerichte wordt in de praktijk vaak gecombineerd met andere kenmerken van de assessmentcultuur en van andere alternatieve evaluatievormen. Ook bij vaardigheidsevaluatie is het bijvoorbeeld mogelijk om de evaluatie en de instructie te integreren en om leerlingen zoveel mogelijk bij het evaluatieproces te betrekken. Vermeldenswaardig is verder dat voor de eigenlijke evaluatie van vaardigheidstaken meestal rubrieken worden ontworpen en het feit dat evaluatiecriteria vooraf bekend zijn. De leerlingen weten dus goed wat er van hen verwacht wordt en ze hebben de kans zich daarop voor te bereiden.

## 4 Vaardigheidstaken

Het evalueren van toepassingsvaardigheden kan op twee manieren gebeuren: direct door de leerlingen te observeren wanneer deze een vaardigheid demonstreren en indirect door de producten van het werk van leerlingen te beoordelen. **Observatie** kan bijvoorbeeld plaats vinden wanneer leerlingen een (anderstalig) gesprek voeren, een tentoonstelling organiseren, nagels knippen of een turnoefening uitvoeren. Op het moment dat de vaardigheid zich voordoet, wordt deze geobserveerd en beoordeeld. Niet alle vaardigheden kunnen echter rechtstreeks geobserveerd worden. Of een leerling goed hoofd- en bijzaken in een tekst kan onderscheiden, kan je uit zijn gedrag niet afleiden. En verder: het is praktisch

onmogelijk om alle leerlingen voortdurend te observeren wanneer ze als evaluatie een technische tekening maken. In dergelijke gevallen leiden we de capaciteiten van de leerlingen af uit de producten die ze maken. Producten zijn bijvoorbeeld samenvattingen van een tekst, een grafiek, een technische tekening of de weergave van een oplossing van een rekenprobleem. Ook het antwoord op een open vraag is een product dat indirect informatie geeft over de mate waarin leerlingen bepaalde vaardigheden beheersen.

Een centrale rol in de vaardigheidsevaluatie spelen de vaardigheidstaken. Vaardigheidstaken nodigen leerlingen uit om bepaalde vaardigheden te demonstreren of om producten te creëren. Een goede vaardigheidstaak herken je aan volgende karakteristieken.

**Figuur 23: Een aantal karakteristieken van vaardigheidstaken**

**Uitlokken van probleemoplossend gedrag, redeneren en communicatie.** Het denkproces van de leerling gaat verder dan het zich herinneren van een kort antwoord. De taak is zo opgesteld dat ze niet simpelweg kan worden opgelost door het toepassen van een algoritme.

**Gebruik van significante inhoud.** De taak bevat enkel relevante aspecten van het te evalueren curriculum. De taak integreert verschillende ideeën en concepten uit het curriculum. De taak is rijk in die zin dat leerlingen worden aangemoedigd verder te denken dan het oplossen van de taak vereist.

**Toegankelijkheid voor alle leerlingen.** Alle leerlingen kunnen de taak binnen een redelijke termijn aanvangen. De taak maakt meerdere antwoordbenaderingen mogelijk. De presentatie van de taak biedt verscheidene vormen van informatie (tekst, grafieken, tabellen, schema's, illustraties). Er wordt een sobere taal gebruikt waarbij technische en onbekende termen worden vermeden.

**Uitdagendheid.** De taak motiveert leerlingen. Daartoe is ze uitdagend, stimulerend, origineel, nieuw en interessant. De taak moedigt leerlingen aan zelfstandig beslissingen te nemen.

**Gerichtheid.** De belangrijkste doelen van de taak zijn duidelijk en goed gedefinieerd. De taak is zo opgesteld dat de leerlingen niet worden afgeleid van het centrale thema van de taak. De taak begeleidt leerlingen, binnen bepaalde grenzen, naar het bereiken van de doelstellingen.

Het beoordelen van prestaties en producten die resulteren uit dergelijke taken moet zeer zorgvuldig gebeuren. De beoordeling ervan is immers afhankelijk van de interpretatie van de evaluator. Dit maakt de beoordeling van vaardigheidstaken veel moeilijker dan de beoordeling van traditionele kennistoetsen. Het is dan ook uiterst belangrijk de richtlijnen omtrent het ontwikkelen van criteria, rubrieken en evaluatielijsten na te leven.

## 5 Voorbeelden van vaardigheidstaken

Om de beschrijving van vaardigheidsevaluatie af te ronden presenteren we een aantal voorbeelden van vaardigheidstaken. Eerst geven we in figuur 24 een aantal algemene voorbeelden. Daarna presenteren we op basis van een aantal onderwijsdoelen een aantal vaardigheidstaken en een concrete beoordelingsinstrumenten.

**Figuur 24: Voorbeelden van vaardigheidstaken**

**Niet vakspecifiek.** Ontwerp een spel. Neem deel aan een debat. Gebruik een rubriek om een (eigen) prestatie te beoordelen. Ontwerp een museumbezoek. Verdedig een standpunt vanuit één invalshoek en veroordeel het vanuit een andere invalshoek. Maak een samenvatting van. Bekritiseer je eigen werk (geef voorbeelden).

en details). Welke argumenten ondersteunen volgende stelling? Welke informatie heb je nodig om volgend probleem op te lossen? Welke fouten zitten er in volgende redenering? Als je deze gedachtegang verder zet, wat is dan de volgende stap?

**Talen.** Herschrijf een kortverhaal in een toneelstuk. Schrijf een brochure om het gebruik van teveel antibiotica te ontraden. Schrijf een eigen einde aan dit verhaal. Schrijf een aanbevelingsbrief voor je klasgenoot (of een fictief iemand). Leg uit welke problemen het personage tegenkomt en hoe hij ze oplost. Hvertel het verhaal in je eigen woorden. Op welke manier zou de tekst levendiger gemaakt kunnen worden? Vat in twee zinnen de boodschap van de auteur samen.

**Wiskunde.** Los volgend vraagstuk op twee verschillende manieren op. Bewijs een stelling die nog niet in de les gezien is. Meet iets. Stel een begroting op. Zet een grafiektype om in een ander type. Stel volgend vraagstuk voor aan de hand van een vergelijking.

**Wetenschappen.** Voer een experiment uit. Stel de data uit je experiment grafisch voor. Wat leert dit experiment over (het geleerde concept)? Hoe kan je op een veilige manier een labo inrichten. Hoe zou jij de wet van Faraday aan de hand van een experiment aantonen? Bekritiseer de opzet van volgend experiment.

### 5.1 Vaardigheidsevaluatie bij leerlingen in de eerste graad Nederlands

Eén van de eindtermen Nederlands voor de leerlingen van de eerste graad is: de leerlingen kunnen voor hun leeftijd bestemde formulieren invullen. Daarnaast wordt van leerlingen verwacht dat ze een stuk met informatie over henzelf produceren. Deze schrijfvaardigheden kunnen geëvalueerd worden door leerlingen volgende evaluatietaak voor te leggen.

**Figuur 25: Evaluatietaak schrijfvaardigheden**

Een man die onderzoek doet naar de veiligheid van de buurt waar je woont, vraagt je om volgende vragenlijst in te vullen. Met die informatie zal de gemeente beslissen waar ze nieuwe veiligheidsmaatregelen moet nemen.

**Vragenlijst (kleur de bolletjes en vul indien nodig verder aan)**

Naam: .....

Straat: .....

Gemeente: .....

1. Hoe kom je naar school?      0 auto   0 fiets   0 bus   0 te voet   0 .....

2. Vind je het veilig in jouw buurt?      0 ja   0 nee

Zo ja, waarom? .....

Zo nee, hoe zou jij de buurt veiliger maken? .....

3. Speel je vaak op straat?      0 ja   0 nee

Zo nee, waarom niet? .....

4. Woon je graag in deze buurt? ..... Waarom (niet)? .....

5. Als je zelf mocht kiezen, in welke buurt zou je dan willen wonen? .....

Om de leerlingenprestaties te beoordelen doen we een beroep op een analytische, niet-taakgebonden rubriek met vier criteria en vier prestatieniveaus (zie fig. 26).

Ook spreekvaardigheden komen aan bod in de eindtermen. Men verwacht bijvoorbeeld van leerlingen dat ze instructies kunnen geven aan bekende leeftijdsgenoten, dat ze in een telefoongesprek onbekende volwassenen informatie kunnen geven en dat ze een eigen standpunt onder woorden kunnen brengen. In figuur 27 presenteren we voor elke doelstelling een vaardigheidstaak en daarna stellen we een rubriek samen die kan gebruikt worden bij het beoordelen van de leerlingenprestaties op elk van deze taken.



Figuur 26: Rubriek voor het invullen van formulieren

	Excellent	goed	voldoende	moet verbeteren
Begrijpen van de verschillende vraagtypes.	De leerling begrijpt zeer duidelijk de structuur van de vragenlijst en de samenhang tussen de vragen.	De leerling begrijpt de structuur van de vragenlijst en de samenhang tussen de vragen.	De leerling heeft een enkele keer de structuur en de samenhang tussen de vragen niet door.	De structuur en de samenhang tussen de verschillende vragen is onvoldoende tot de leerling doorgedrongen.
Analyseren van de vraag	De leerling verstaat zeer duidelijk naar welke informatie de vragen peilen.	De leerling verstaat naar welke informatie de vraag peilt.	De leerling verstaat bij de meeste vragen naar welke informatie gepeild wordt.	De leerling verstaat bij de meeste vragen niet naar welke informatie gepeild wordt.
Informatie	Alle informatie is relevant, duidelijk en grondig.	De meeste informatie is relevant, duidelijk en grondig.	De meeste informatie is duidelijk en relevant maar niet altijd voldoende grondig.	De informatie is vaak niet-relevant of onduidelijk.
Netheid	De vragenlijst is zeer ordelijk en net ingevuld zonder doorhalingen.	De vragenlijst is ordelijk en net ingevuld met één of twee doorhalingen.	De vragenlijst is leesbaar en sommige delen zijn verzorgd. Andere delen lijken te snel ingevuld.	De vragenlijst is niet ordelijk en net ingevuld. De leerling lijkt niet begaan met de netheid ervan.

Figuur 27: Evaluatietaken en een holistische rubriek voor spreekvaardigheden

**Instructies geven.** Denk even aan iets dat je zelf kan koken of klaarmaken (een spiegelei, een pizza of een gans middagmaal). Leg aan je medeleerling uit hoe hij/zij stap voor stap te werk moet gaan om zelf dat gerecht klaar te maken.

**Informatie geven.** Stel dat je alleen thuis bent. Op een gegeven moment ruik je een brandgeur. Je belt de brandweer en je krijgt mij aan de lijn. Vertel mij alles wat ik moet weten om jou te kunnen helpen.

**Een eigen standpunt onder woorden brengen.** Vind jij dat wij in onze klas en school voldoende inspanningen doen om onze afval te sorteren? Vertel jouw mening aan de klasgenoten.

	Criteria	Bekwaam spreekniveau	Aanvaardbaar spreekniveau	onvoldoende spreekniveau
Overdracht	volume snelheid articulatie	De drie criteria zijn goed en minstens twee zijn zeer goed.	De drie criteria zijn goed.	Minstens 1 criterium is onvoldoende.
Organisatie	volgorde verbanden	De twee criteria zijn zeer goed.	De twee criteria zijn goed.	Minstens 1 criterium is onvoldoende.
Inhoud	hoeveelheid relevantie aangepastheid	De drie criteria zijn goed en minstens twee zijn zeer goed.	De drie criteria zijn goed.	Minstens 1 criterium is onvoldoende.
Taal	grammatica woordkeuze	De twee criteria zijn zeer goed.	De twee criteria zijn goed.	Minstens 1 criterium is onvoldoende.

## 5.2 Vaardigheidsevaluatie bij leerlingen in de eerste graad wiskunde

Voor leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs worden in de eindtermen en leerplannen onder andere volgende wiskundedoelen vooropgesteld: 1. de leerlingen voeren de hoofdbewerkin-

gen correct uit in de verzamelingen van de natuurlijke, de gehele en de rationale getallen en 2. de leerlingen kunnen een goede schets of een aangepast schema van een wiskundig probleem maken.

Figuur 28: Een rekentaak

Francis en Eva hebben een huisje in de vorm van een vierkant. Het huis meet 6m bij 6m. Op een beurs voor bouwmaterialen wonnen ze de hoofdprijs. Deze bestaat uit 80 m<sup>2</sup> terrastegels in een kleur naar keuze. Morgen gaan Francis en Eva beslissen in welke vorm ze het terras gaan aanleggen. Ze willen met de tegels een pad rond het huis aanleggen. Dit pad moet tegen het huis beginnen. Ze vragen zich af of ze, als ze een pad van 5 m breed aanleggen zullen toekomen met de tegels die ze gewonnen hebben. Kan jij Francis en Eva even helpen met het beantwoorden van deze vraag? Geef in de oplossing alle wiskundige bewerkingen weer die jouw antwoord ondersteunen. Maak ook een schema of een schets van het probleem.

Stel dat we een algemene beoordeling willen uitspreken over de prestaties van de leerlingen, dan kunnen we een beroep doen op een holistische rubriek. We stellen de rubriek zo samen dat hij ook nog bij het beoordelen van andere antwoorden op dergelijke vragen dienst kan doen.

Figuur 29: Een holistische rubriek voor het oplossen van rekenproblemen

**4-Een voorbeeldoplossing.** De leerling geeft een volledig, duidelijk en coherent antwoord. De berekeningen zijn allemaal correct. De leerling beheerst de verschillende bewerkingen. Het schema is een duidelijke weergave van het probleem. De leerling identificeert al de relevante elementen van het probleem.

**3-Een goede oplossing.** De leerling geeft een duidelijk en coherent antwoord. Een aantal details ontbreekt. De berekeningen zijn correct. Het schema is een duidelijke weergave van het probleem maar bevat niet alle gegevens. De leerling identificeert de belangrijkste elementen van het probleem.

**2-Een voldoende oplossing.** Het antwoord is voldoende maar de uitleg schiet soms tekort. Het schema is enigszins onduidelijk maar er blijkt wel uit dat de leerling de essentie van het probleem begrijpt. Een enkele rekenfout maakt dat het antwoord foutief is. Fouten zijn toevallig en worden niet systematisch gemaakt. De leerling besteedt in het antwoord aandacht aan een aantal niet-relevante elementen.

**1-Een onvoldoende prestatie.** Het antwoord is onduidelijk of is afwezig. De leerling slaagt er niet in het probleem op een duidelijke manier in het schema weer te geven. De essentie van het probleem is niet begrepen. Er zijn veel rekenfouten.

Alvorens leerlingen te kunnen beoordelen op een dergelijke holistische schaal moeten evaluatiegegevens op een rij worden gezet. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van volgende evaluatielijst.

Figuur 30: evaluatielijst voor het oplossen van rekenproblemen

	4	3	2	1
De leerling slaagt er vlot in open rekenproblemen aan te pakken.	0	0	0	0
De leerling geeft een duidelijk geformuleerd antwoord.	0	0	0	0
De leerling geeft al de noodzakelijk bewerkingen weer.	0	0	0	0
De leerling respecteert de volgorde van de bewerkingen.	0	0	0	0
De leerling maakt correcte berekeningen.	0	0	0	0
Het schema stelt het probleem duidelijk voor.	0	0	0	0
Het schema bevat al de noodzakelijk gegevens.	0	0	0	0
De leerling controleert het antwoord.	0	0	0	0
...	0	0	0	0
1= voorbeeldig; 2= goed; 3=voldoende; 4= onvoldoende				



### 5.3 Vaardigheidsevaluatie bij leerlingen derde graad BSO Verzorging

Van de leerlingen Verzorging wordt verwacht dat ze onder andere volgende doelen bereiken: leerlingen kunnen de begrippen afhankelijkheid, zich afhankelijk voelen en afhankelijk gedrag in hun eigen woorden beschrijven; leerlingen kunnen in het gedrag van ouderen vormen van afhankelijkheid herkennen en er gepast op reageren. Om deze doelen te evalueren kunnen we onder meer een beroep doen op volgende vaardigheidstaak.

Figuur 31: Een vaardigheidstaak

**Evaluatietask:** Lees eerst even volgende tekst over twee vrouwen in een rusthuis (Verhoef & Visser, 1994). Beantwoord daarna de onderstaande vraag.

Mevrouw Peters is halfzijdig verlamd en zit in een rolstoel. Dit maakt dat zij de hele dag en in verschillende opzichten afhankelijk is van een verzorgende. Dit vindt mevrouw Peters vreselijk. Bijvoorbeeld wanneer ze op anderen moet wachten om uit bed te komen of om naar toilet te gaan. Het liefst zou zij alles nog zelfstandig doen. Mevrouw Lenaerts is evenzeer afhankelijk. Zij is nog goed te been, maar vraagt toch bij alles wat ze doet de assistentie van het verzorgend personeel.

#### De opdracht

Stel dat jij de stagebegeleidster bent van een leerlinge uit de studierichting Verzorging. De leerlinge vraagt je hoe ze op beide zorgvragers moet reageren. Ze vraagt zich af of ze beide bejaarden dezelfde steun en hulp moet geven.

Wat zou jij haar adviseren? Geef hieronder zowel aan wat de leerlinge zou moeten doen (aandachtspunten) als waarom ze zo moet handelen.

In deze taak kunnen we drie leeruitkomsten (of criteria) onderscheiden: gebruik van begrippen; het herkennen van voorbeelden van afhankelijkheid, zich afhankelijk voelen en afhankelijk gedrag, het omgaan met afhankelijk gedrag. Om de antwoorden van leerlingen te beoordelen kunnen we een beroep doen op volgende analytische rubriek.

Figuur 32: Rubriek voor het begrip afhankelijkheid

	goed	voldoende met leemtes	onvoldoende
<b>gebruik van begrippen</b>	De leerling gebruikt het begrip-paar 'afhankelijk zijn' en 'zich afhankelijk gedragen' correct. Het onderscheid wordt duidelijk uitgelegd.	De leerling gebruikt het onderscheid tussen afhankelijk zijn en zich afhankelijk gedragen maar verwijst niet naar het juiste begrippenpaar.	De leerling heeft onvoldoende inzicht in het onderscheid tussen afhankelijk zijn en zich afhankelijk gedragen.
<b>herkennen van voorbeelden</b>	De leerling haalt uit de casus en uit de eigen (stage) ervaringen goede voorbeelden aan van de verschillende begrippen.	De leerling haalt goede voorbeelden aan maar brengt deze soms onder bij de verkeerde begrippen.	De voorbeelden die de leerling aanhaalt, sluiten niet aan bij de verschillende begrippen.
<b>omgaan met afhankelijkheid</b>	De leerling geeft duidelijk aan dat bij afhankelijk zijn en zich afhankelijk gedragen op verschillende manieren gereageerd moet worden. De leerling zet daarnaast de belangrijkste aandachtspunten in het omgaan met afhankelijk gedrag op een rij.	De leerling geeft aan dat bij afhankelijk zijn en zich afhankelijk gedragen op verschillende manieren gereageerd moet worden. Er worden onvoldoende of minder relevante aandachtspunten gegeven om met afhankelijk gedrag om te gaan.	De leerling geeft niet aan dat op verschillende manieren moet gereageerd worden. Er worden geen of niet-relevante aandachtspunten gegeven.

## Hoofdstuk 2: Authentieke evaluatie

Authentieke evaluatie is een vorm van vaardigheidsevaluatie. Kenmerkend is evenwel dat een bijkomend kenmerk van alternatieve evaluatievormen wordt nagestreefd, namelijk de authenticiteit (levensechtheid of realiteit) van evaluatietaken. Een evaluatietask is authentiek indien ze op zichzelf betekenisvol is, indien de leerling de taak en de context ervan als levensecht ervaart en indien de prestaties die geëvalueerd worden ook betekenisvol zijn buiten het klaslokaal.

Figuur 33: Authentieke evaluatie als alternatieve evaluatievorm



### 1 Een voorbeeld

Authentieke evaluatie kan in het ene domein van het secundair onderwijs al makkelijker worden aangewend dan in het andere. Binnen het vak Nederlands is een belangrijk doel bijvoorbeeld de verschillende aspecten van geletterdheid te evalueren. Dit gebeurt best in contexten die nauw aansluiten bij de levensechte situaties waarin schrijf- en leesvaardigheden worden gebruikt. Zo zullen authentieke evaluatietaken van leerlingen verwachten dat ze levensechte teksten lezen, dat ze over betekenisvolle en levensechte inhoud schrijven en dat ze deelnemen aan taken zoals het bespreken van boeken en gedichten, en het samenstellen van brochures en tijdschriften. Ook andere vakken lenen zich echter tot het gebruik van authentieke leer- en evaluatietaken. Hierbij denken we aan het uitvoeren van wetenschappelijke experimenten, het uitvoeren van onderzoek en dergelijke. Toch hoeven levensechte taken niet zo uitgebreid en verregaand te zijn. Ook het oplossen van rekenvraagstukken die toepassingen kennen in het dagelijkse leven, verdient immers de term alternatieve evaluatievorm.

### 2 Authentieke evaluatie gedefinieerd

We stelden reeds dat authentieke evaluatie een vorm is van vaardigheidsevaluatie. Het onderscheid tussen beide evaluatievormen situeert zich in de realistische context waarin de evaluatietaken worden aangeboden en uitgevoerd. Dit blijkt uit volgende definitie.

**Authentieke evaluatie** beoordeelt de mogelijkheden van leerlingen aan de hand van realistische taken en situaties. Authentieke evaluatietaken verwachten van leerlingen dat ze vaardigheden aantonen op een manier waarop professionals deze vaardigheden en competenties in de dagelijkse realiteit aanwenden. We spreken dus van authentieke evaluatie wanneer de evaluatietaken gelijken op de taken die professi-

onals ondernemen of -ruimer opgevat- wanneer de taken authentiek zijn in die zin dat ze de zogenaamde realistische wereld buiten de school representeren.

### 3 De kenmerken en doelen van authentieke evaluatie

De authenticiteit van een evaluatievorm is afhankelijk van een drietal factoren: de evaluatietaak zelf, de context waarin de taak moet worden uitgevoerd en de gehanteerde evaluatiecriteria. Elk van deze elementen moet ertoe bijdragen dat de evaluatie zo getrouw mogelijk de realistische context benadert. Dit betekent dat zowel het materiaal dat gebruikt wordt om de taak te omkaderen als de taak zelf zo natuurlijk mogelijk zijn. Levenselijkheid is echter geen kwestie van alles of niets. Net zoals de andere kenmerken van alternatieve evaluatievormen moet levenselijkheid opgevat worden als een continuüm. Dit betekent dat het vaak moeilijk is een strikt onderscheid te maken tussen vaardigheidstaken en authentieke taken. Op zich is het ook niet zo belangrijk om dit onderscheid te kunnen maken. Wel van belang is dat levenselijkheid voldoende wordt nagestreefd. Toch is het ook niet realistisch om van een evaluatie te verwachten dat ze volledig authentiek zou zijn. Te denken valt hierbij bijvoorbeeld aan het afleggen van een rijexamen. Ook al is een dergelijke praktische rijtest veel authentiekere dan een 'paper and pencil'-test, het blijft een feit dat een examiner naast de student zit.

Het belangrijkste doel van het gebruik van authentieke evaluatie is na te gaan of leerlingen blijf geven van een succesvolle beheersing van kennis, vaardigheden en attitudes in realistische contexten. Het komt er dan ook op aan taken te ontwikkelen die evalueren of leerlingen kunnen presteren in realistische leef- en werksituaties. Dit leidt tot zeer valide evaluatiegegevens. Werken aan authentieke taken is een zinvolle, uitdagende activiteit en het verzekert dat men het onderwijsleerproces richt op waardevolle vaardigheden. Het realistische karakter van de taken en de duidelijkheid over wat er van leerlingen verwacht wordt, maken bovendien dat het prestatieniveau van leerlingen tot hogere kwaliteitsniveaus kan gebracht worden, althans indien de leerlingen klaar zijn voor authentieke taken. Het uitdagende karakter van de taken werkt immers niet onvoorwaardelijk bij alle leerlingen motiverend.

### 4 Authentieke evaluatietaken

Een authentieke evaluatietaak is een vaardigheidstaak die daarenboven zoveel mogelijk realisme nastreeft. Dit brengt ons bij de vraag op welke manier men van vaardigheidstaken authentieke taken kan maken. Volgende lijst geeft een aantal ideeën en werkwijzen.

#### Figuur 34: Hoe komen tot authentieke evaluatietaken?

**Levenselijkheid.** Authentieke taken en evaluatiesettings benaderen zo getrouw mogelijk de realistische context. De leerlingen moeten de link tussen wat geëvalueerd wordt en de buitenschoolse wereld begrijpen. Leerlingen Personenzorg kunnen ter beoordeling van hun vaardigheden om actief te luisteren een gesprek met een bejaarde op tape vastleggen. Leerlingen Elektriciteit/Elektronica kunnen ter beoordeling van hun kennis van en attitudes tegenover veiligheidsvoorschriften een brochure schrijven die de relevante veiligheidsvoorschriften met een aantal handige tips op een rij zet voor een specifieke werksituatie (uitslijpen elektriciteit, aansluiten elektriciteitskast, inbouwen elektrische toestellen). Indien mogelijk heeft de taak dus ook een levensrecht doel. Ze wordt niet alleen uitgevoerd omwille van het verzamelen van evaluatiegegevens.

vens. Dit maakt de taak betekenisvol en uitdagend. Leerlingen mogen eigen oplossingen aanreiken. Er is meer dan één correct antwoord.

**Samenwerken.** Het werken in groep en individuele activiteiten worden afgewisseld. Leerlingen worden verwacht actief te participeren aan het realiseren van opdrachten. De leerlingen helpen mekaar en worden niet tegen mekaar afgewogen bij de beoordeling. Door in groep te werken en taken te verdelen, kunnen meer uitgebreide opdrachten worden uitgevoerd en kunnen leerlingen van mekaar leren. Leerlingen die binnen het vak Nederlands een schoolblaadje uitgeven kunnen bijvoorbeeld afwisselend verschillende tekstsoorten maken (opiniërend, verhalend, humoristisch). Door in groepjes fouten in het dossier van een elektrische installatie op te sporen leren leerlingen elektriciteit in kleine professionele teams samenwerken, plannen, taken verdelen en coördineren. Leerlingen hebben ook de mogelijkheid hun prestaties met anderen te evalueren en om advies te vragen.

**Communicatie en informatie.** De leerlingen hebben toegang tot verscheidene informatiebronnen en communicatietechnieken. Om de taak op te lossen moeten leerlingen kunnen beschikken over de informatiebronnen waarover een professional in het betreffende werktein beschikt. Leerlingen kunnen tevens op verschillende manieren met mekaar en met de leerkracht in contact komen.

**Verantwoordelijkheid.** De leerlingen worden niet sterk gestuurd bij het uitvoeren van de evaluatietaak. Waar mogelijk kunnen leerlingen zelfstandig keuzes maken en hun oplossingsstrategie plannen. Ook de manier waarop leerlingen hun oplossing rapporteren en eventueel presenteren valt onder hun eigen verantwoordelijkheid. Leerlingen hebben voldoende tijd om de taak of opdracht te plannen. Leerlingen krijgen de mogelijkheid zichzelf te evalueren.

**Flexibiliteit.** Het tijdschema biedt leerlingen voldoende flexibiliteit om hun taak of project succesvol te beëindigen.

De korte argumentatie voor en de beschrijving van het gebruik van authentieke evaluatietaken maken nog niet volledig duidelijk hoe dergelijke evaluatietaken er kunnen uitzien. Vandaar dat we aandacht besteden aan een aantal voorbeelden. Aan de hand van deze voorbeelden willen we tevens illustreren waar je als leerkracht ideeën kan halen voor het creëren van authentieke en constructiegerichte prestatietaken. We onderscheiden volgende bronnen.

#### Figuur 35: Bronnen voor het ontwikkelen van authentieke en constructiegerichte taken

**Teksten in handboeken.** Stel dat een hoofdstuk in een aardrijkskundeboek is gewijd aan de veelheid van landbouwproducten, mineralen en technologieën die de verschillende gemeenschappen in België rijk zijn. Deze kennis kan op verschillende manieren geëvalueerd worden. Een mogelijk authentieke taak bestaat erin de leerlingen aan de hand van de tekorten van de andere gemeenschappen een promotieplan te laten opstellen dat vertegenwoordigers van de andere gemeenschappen informeert over welke producten en technologieën de eigen gemeenschap hun als surplus kan aanreiken. Of men kan de leerlingen de tekst in het handboek laten herschrijven en illustreren voor een jongere leeftijdsgroep.

**Het curriculum.** Stel dat het curriculum vooropstelt dat alle leerlingen een opiniërend essay moeten kunnen schrijven. Waarom leerlingen in dat geval geen standpunt laten innemen in een voor hen actuele discussie? Hun taak bestaat er dan bijvoorbeeld in aan het schoolbestuur of lokale politici een brief te schrijven. Stel dat het curriculum stelt dat leerlingen moeten weten hoe mensen zich tegen verschillende weertypes kunnen beschermen. Waarom leerlingen in dat geval geen pamflet laten maken dat uiteenzet welke weertypes gevaarlijk zijn en hoe men zich ertegen kan beschermen?

**Actualiteit.** Door een oog op het nieuws te richten, wordt het als leerkracht mogelijk de relevantie voor wat de leerlingen leren voor het buitenschoolse leven te duiden. Actualiteit kan ook inhouden dat men zorgt voor een effectief publiek voor de resultaten van de leertaken.

**Literatuur.** Bepaalde literaire werken (fictie en non-fictie) kunnen een interessante invalshoek vormen voor constructiegerichte en authentieke (evaluatie)taken. Te denken valt bijvoorbeeld aan het relateren van George Orwell's 'Animal Farm' aan hedendaagse politieke ontwikkelingen en aan de taak waarin de leerlingen



fungeren als jury voor het selecteren van zowel interessante als wetenschappelijk correcte kinderboeken. In ruime zin kan literatuur evenwel nog op verschillende andere manieren inspirerend zijn (reisbrochures, kookboeken, catalogi, reclamefolders, menukaarten etc.).

## 5 Voorbeelden van authentieke taken

Authentieke taken voegen een kenmerk toe aan de vaardigheidstaken die we in vorig hoofdstuk presenteerden. Mits een aantal aanpassingen aan de inhoud en de context kunnen voorbeelden van vaardigheidstaken dus worden omgevormd tot levensechte taken. Bijvoorbeeld: in plaats van enkel een spel te ontwerpen gaan we het spel ook effectief spelen, in plaats van zo maar teksten te schrijven worden deze gebundeld in een tijdschrift, in plaats van rekenopdrachten op te lossen, stellen de leerlingen een begroting op voor hun eigen activiteiten tijdens het schoolfeest. Of nog: de leerlingen vul-len realistische formulieren in en sturen deze ook effectief in (om lid te worden van een boekenclub, om zich kandidaat te stellen voor een vakantiejob of voor een plaats in het schoolsportteam); leerlingen bestuderen levensechte elektriciteitsplannen en gaan eventueel de uitvoering ervan ter plaatse controleren.

De levensechtheid situeert zich dus niet alleen in de aard van de taak, maar ook in de inhoud en de context. Twee zaken staan hierbij telkens centraal: 1. verzamel je met de taak relevante informatie over de vraag of leerlingen de vooropgestelde kennis en vaardigheden kunnen gebruiken in buitenschoolse (beroepsmatige) situaties en 2. heeft de taak een doel op zich, is het geen taak om de taak? In de volgende paragrafen geven we voor een aantal casussen telkens een voorbeeld van een authentieke evaluatietaak met bijbehorend beoordelingsinstrument.

### 5.1 Authentieke evaluatie bij leerlingen in de eerste graad Nederlands

Schrijfvaardigheden zijn vakoverschrijdend van tel. Dit geldt ook tijdens het evalueren. Soms kiest men ervoor met de taalkundige kwaliteit van een antwoord geen rekening te houden. Dit geldt bijvoorbeeld wanneer men enkel wil weten of de leerling een rekenvraagstuk kan oplossen. Daartegenover staat dat in het dagelijkse en professionele leven een verzorgde taal steeds van belang is. Het voortdurende gebruik van criteria en rubrieken voor schrijfvaardigheden kan leerlingen hiervoor aandachtig maken. Daarnaast is het zo dat een essay van een leerling over de rol van water bij het ontstaan van steden in de Middeleeuwen, zowel evaluatiegegevens aanlevert voor het vak Nederlands als voor het vak geschiedenis. Dit betekent dat je twee zaken combineert. Het vakoverschrijdende belang van schrijfvaardigheden blijkt uit deze voorbeelden.

#### Figuur 36: Taken die een beroep doen op schrijfvaardigheden

**Natuurwetenschappen.** De omgeving waarin levende wezens vertoeven, beïnvloedt hun voorkomen. Levende wezens zijn met andere woorden aangepast aan hun omgeving. Illustreer met een viertal voorbeelden dat dit ook voor jou als mens geldt.

**Aardrijkskunde.** Op de website van onze gemeente heeft men ruimte voorzien voor informatie voor jongeren. Om de jonge bezoekers met onze gemeente te laten kennismaken wil men een beschrijving geven van de bevolking en de multiculturele samenleving. Hiervoor doet men een beroep op jou. In

bijlage vind je een aantal kaarten en grafieken met bevolkinggegevens. Maak op basis daarvan een tekst waarin jij vertelt wat volgens jouw belangrijk is om te weten.

Om op deze manier eindtermen aardrijkskunde en natuurwetenschappen te evalueren, moeten leerlingen zelf een antwoord neerschrijven. De kwaliteit van het schrijven moet echter duidelijk onderscheiden worden van de kwaliteit van de andere prestaties. Om bovenstaande taken te evalueren zou je dus twee beoordelingsinstrumenten moeten gebruiken, één dat zich richt op de schrijfvaardigheden en één dat de specifieke natuurkunde en aardrijkskunde aan de orde stelt. Volgende rubriek kan in alle vakken gebruikt worden om de schrijfpredaties van leerlingen te beoordelen.

Figuur 37: Een analytische schrijfrubriek

	5 - goed	4	3 - voldoende	2	1 - onvoldoende
<b>Ideeën en inhoud</b>	De inhoud is duidelijk en gericht. De aandacht van de lezer wordt gevat. Voorbeelden en details verrijken het verhaal.		Het onderwerp wordt omschreven maar de uitwerking is nog te algemeen.		Het doel of thema zijn niet duidelijk. De lezer moet veel veronderstellen.
<b>Structuur</b>	De structuur ondersteunt het verhaal. De lezer wordt vlot door de tekst geleid.		De lezer wordt zonder veel afleiding door de tekst geleid.		Er is geen duidelijke richting en geen logische achterliggende structuur.
<b>Woordgebruik</b>	Het woordgebruik sluit op een natuurlijke en precieze wijze aan bij de boodschap. Specifieke en accurate woorden maken duidelijk wat de schrijver bedoelt.		De betekenis van wat de schrijver bedoelt wordt goed gecommuniceerd. Het woordgebruik is correct maar brengt het geheel niet op een hoger niveau.		De woordenschat van de schrijver is beperkt. Het woordgebruik draagt niet bij tot de duidelijkheid van het verhaal.
<b>Zinsbouw</b>	De zinnen lezen vlot en zijn goed opgebouwd. De structuur is gevarieerd en creatief naargelang de betekenis van de zin.		De zinnen zijn correct. Ze lezen echter eerder mechanisch dan vloeiend.		De zinnen klinken onnatuurlijk en onsaamhangend. De lezer moet veel moeite doen om het verhaal aan mekaar te knopen.
<b>Conventies</b>	Het correct hanteren van taalconventies verhoogt de leesbaarheid (spelling, leestekens, hoofdletters, grammatica).		Conventies worden doorgevoerd gerespecteerd. Hier en daar verlagen fouten de leesbaarheid.		Herhaaldelijke fouten leiden de lezer af en maken het moeilijk om de tekst te lezen.
<b>Vormgeving</b>	De vorm en presentatie sluiten aan bij de inhoud en dragen bij tot de leesbaarheid van de tekst.		De tekst is verstaanbaar in de huidige vormgeving.		De vormgeving van de tekst schiet tekort en verwart de lezer.

### 5.2 Authentieke evaluatie bij leerlingen in de eerste graad wiskunde

Rekenkundige opgaven worden vaak van hun realistische context ontdaan. Toch is het belangrijk om te weten of leerlingen bepaalde bewerkingen en manieren om problemen aan te pakken ook succesvol kunnen aanwenden in levensechte situaties. Dit geldt onder andere voor volgende doelstellingen in onze casus: het verband begrijpen tussen de bewerkingen, de volgorde van bewerkingen toepassen, de hoofdbewerkingen correct uitvoeren, en opgaven herformuleren. Om validevaluatiegegevens te verzamelen en om leerlingen te motiveren, kan daarom een beroep gedaan worden op levensechte evaluatietaken zoals in figuur 38.



Figuur 38: Een authentieke rekentaak

**Achtergrondinformatie**

Zaterdagavond organiseer ik (de leerkracht) een tuinfeestje. Gezellig met vrienden wat eten en drinken. Drank heb in nog voldoende in huis. Wat het eten betreft, moet ik alles nog aankopen en daarom zit ik een beetje met de handen in het haar. Zelf had ik gedacht aan een bescheiden barbecue. Ik heb een budget van 50 € en weet niet wat ik hiervoor kan kopen. Mag ik jou vragen mij even te helpen rekenen?

**De evaluatietaak**

Stel dat jij een van de gasten bent, wat zou je mij dan adviseren om aan te kopen? Hiertoe moet je een lijst opstellen met inkopen die ik met dat bedrag kan doen. Dit moet je ook nog weten. Er komen 5 gasten. Met mezelf er bij moet ik dus voor 6 personen eten voorzien. Voor iedereen zou er wat vlees en wat groenten voorzien moeten worden. Ik kan echter alleen kopen wat er in de reclamefolder staat die jullie hebben gekregen en ik mag maximaal 50 € uitgeven.

Stel een winkellijst op. Let hierbij op het volgende:

- ✓ Geef goed aan hoeveel je van welk product koopt en hoeveel elke aankoop apart kost.
- ✓ Gebruik minstens twee van de kortingsbonnen uit de folder.
- ✓ Geef duidelijk aan wat de totale prijs én de prijs per persoon zal zijn.
- ✓ Noteer op een duidelijke manier alle rekenbewerkingen die je doet.
- ✓ Kies zelf wat je lekker vindt.

Om een taak zoals deze op te lossen, moeten leerlingen twee te onderscheiden groepen van vaardigheden beheersen. Ze moeten het geformuleerde probleem kunnen aanpakken (begrijpen, plannen, oplossen en beantwoorden) en ze moeten de berekeningen op een correcte manier kunnen uitvoeren. Om de eerste groep vaardigheden te beoordelen, presenteren we een rubriek die bij de aanpak van alle rekenproblemen kan worden gebruikt.

Figuur 39: Rubriek voor het aanpakken van rekenproblemen

	3 - goed	2 - voldoende	1 - onvoldoende
<b>Verstaan van het probleem</b>	Al de belangrijke elementen in het probleem worden geïdentificeerd. Hoofd- en bijzaken worden onderscheiden.	Het probleem wordt grotendeels begrepen. Een aantal relevante elementen wordt echter over het hoofd gezien.	Het probleem werd niet begrepen.
<b>Plannen van de oplossing</b>	Het plan heeft alles in zich om op een efficiënte manier tot een correcte oplossing te komen.	Het plan kan tot de correcte oplossing leiden maar is niet zo efficiënt.	Het plan is niet geschikt om tot een correcte oplossing van het probleem te komen.
<b>Oplossen van het probleem</b>	De oplossing getuigt van een goed inzicht in de nodige concepten en van een perfect uitvoeren van de berekeningen.	De oplossing getuigt van een voldoende inzicht in de nodige concepten en van een correct uitvoeren van de berekeningen. Toevallige misrekeningen kunnen voorkomen.	De leerling beheerst de noodzakelijke rekenvaardigheden onvoldoende om tot de juiste oplossingen te komen. Er worden teveel fouten gemaakt.
<b>Beantwoorden van het probleem</b>	Het antwoord is volledig met een duidelijke, coherente verklaring.	Het antwoord volstaat maar de uitleg is deels onduidelijk of sluit niet volledig aan bij de vraag.	Het antwoord is onduidelijk of vormt geen antwoord op het probleem.

In principe kan elk van de criteria verder gespecificeerd worden. Met deze taak willen we leerlingen echter beoordelen op hun inzicht in de bewerkingen en de mate waarin ze de hoofdbewerkingen correct kunnen uitvoeren. Gesteld dat we hieromtrent een algemeen waardeoordeel willen uitspreken, dan

kan dat aan de hand van de holistische rubriek die we in figuur 29 presenteerden. Om evaluatiegegevens te verzamelen, kunnen we een beroep doen op de bijhorende evaluatielijst.

### 5.3 Authentieke evaluatie bij leerlingen Elektriciteit/Elektronica

Uit het geheel van doelstellingen voor de leerlingen Elektriciteit/Elektronica selecteren we er een drietal waarvoor we een geschikte vaardigheidsevaluatie zullen ontwikkelen. Deze zijn: de opbouw van een stof kunnen toelichten, meettoestellen (Volt-, ampère- en Ohmmeter) kunnen gebruiken en een verslag kunnen maken van de metingen die zij zelf uitvoeren.

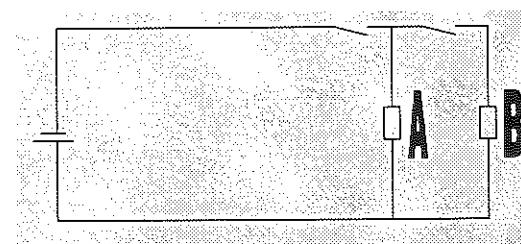
Figuur 40: Een authentieke elektriciteits oefening

**Achtergrondinformatie**

De leerlingen krijgen een praktische opstelling van een elektrische stroomkring als uitgangspunt voor deze evaluatietaak (Eventueel stellen ze de kring eerst zelf op). Alle gegevens over de stroombron zijn gekend. Enkel de gegevens van de twee weerstanden zijn onbekend. In feite bestaan de twee weerstanden uit verschillende stoffen maar dat is van buitenaf niet te zien (de ene weerstand (A) bestaat gewoon uit koperdraad terwijl de andere weerstand (B) effectief een eigenlijke weerstand inhoudt). De leerlingen hebben zowel een volt-, ampère- en ohmmeter ter beschikking.

**De evaluatietaak**

Je bent mede verantwoordelijk voor het onderzoek naar geleiders in de fabriek van de gebroeders Antheunis. Het doel van jullie onderzoek is de ontdekking van een supergeleider (dit is een geleider met een minimale weerstand). Het beste resultaat dat jullie tot nu toe geboekt hebben, is verwerkt in weerstand A. Vanmorgen is een onbekende man naar jullie fabriek gekomen. De man beweert dat hij een geleider (B) heeft ontdekt die nog minder elektrische weerstand heeft dan wat jullie tot nog toe gerealiseerd hebben (A dus). Jouw baas vraagt je om na te gaan of het verhaal van de man klopt. Hij vraagt je ook een verslag te schrijven van je bevindingen. Jouw opdrachten zijn m.a.w.:



1. Toon met het gebruik van de juiste meettoestellen aan welke van beide weerstanden de minste elektrische weerstand kent. Geef op de tekening aan hoe je de meettoestellen hebt aangesloten.
2. Maak een verslag van alle stappen en metingen die je doet.
3. Los van de metingen die je doet, vraagt de baas je ook om hem te verklaren waarom het ene materiaal de stroom beter geleidt dan de andere. Leg dit aan de hand van jouw kennis van de opbouw van een stof uit.

## Hoofdstuk 3: De betrokkenheid van leerlingen

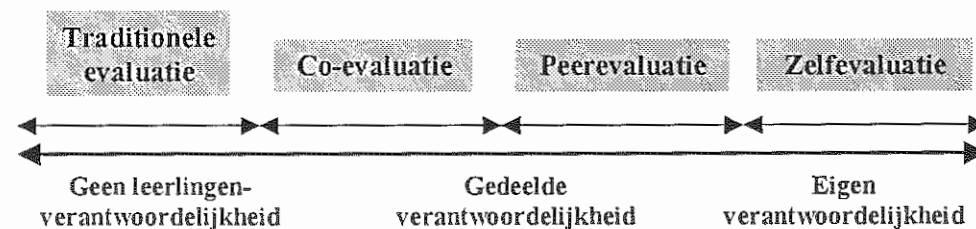
In dit hoofdstuk staat de vraag wie welke rol kan vervullen tijdens het evaluatieproces centraal. Hierbij denken we aan zelfevaluatie, peerevaluatie en collaboratieve evaluatie. Dit zijn vormen van alternatieve evaluatie in die zin dat ze elk tegemoetkomen aan één van de kenmerken van alternatieve evaluatievormen, namelijk de betrokkenheid van de leerlingen.

Figuur 41: Leerlingenbetrokkenheid als kenmerk van alternatieve evaluatievormen



De mate waarin leerlingen betrokken zijn bij en verantwoordelijk zijn voor de evaluatie kan sterk variëren. Dit geldt voor elke fase van het evaluatieproces: het vooropstellen van doelstellingen, het ontwikkelen of selecteren van criteria, het gebruiken van de criteria en het voorzien van feedback. De verantwoordelijkheid voor de evaluatie kan of volledig bij de leerkracht of volledig bij de leerlingen liggen. Meestal zal er evenwel sprake zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid. Schematisch kunnen we dit voorstellen zoals in fig. 42.

Figuur 42: Een continuüm van leerlingenbetrokkenheid



Zelfevaluatie kan je opvatten als het eindpunt van een proces waarin leerlingen steeds minder gestuurd worden bij de evaluatie. De leerkracht leert de leerlingen geleidelijk aan om hun eigen prestatie af te wegen tegen vooropgestelde criteria en zelf op zoek te gaan naar plus- en minpunten in het eigen leerproces. Het eindstadium wordt bereikt wanneer leerlingen volledig de verantwoordelijkheid dragen over hun leer- en evaluatieproces. In het schema wordt tevens duidelijk dat binnen de onderscheiden evaluatievormen nog aanzienlijke verschillen kunnen bestaan wat de mate van leerlingenverantwoordelijkheid betreft. In de beschrijving van zelfevaluatie, peerevaluatie en collaboratieve evaluatie zal dit duidelijk worden.

### Even stilstaan... 11: De betrokkenheid van leerlingen in de eigen evaluatiepraktijk

Neem even een concrete evaluatiesituatie in gedachten (zelf ingericht of als leerling ondergaan).

- ✓ Hebben leerlingen inspraak in wat er op het einde van een lessenreeks verwacht wordt?
- ✓ Hebben leerlingen de mogelijkheid om te kiezen hoe ze zullen demonstreren of ze die verwachtingen al dan niet kunnen waarmaken?
- ✓ Gebeurt het dat leerlingen hun eigen prestaties moeten beoordelen? En die van medeleerlingen?
- ✓ Gebeurt het dat leerlingen feedback geven op de prestaties van anderen?

## 1 Vormen van leerlingenbetrokkenheid geïllustreerd

Het betrekken van leerlingen betekent dat je tracht de leerlingen een rol te laten vervullen in allerlei taken die traditioneel enkel de verantwoordelijkheid waren van de leerkracht.

Figuur 43: Algemene voorbeelden van leerlingenbetrokkenheid

- ✓ Leerlingen kunnen worden bevraagd over de rol die ze willen spelen in hun eigen evaluatieproces. Zijn ze bereid om zichzelf en hun klasgenoten te beoordelen? Waarom (niet)? Welke functies zouden de op die manier verkregen evaluatiegegevens moeten hebben of net niet mogen hebben? Op welke manier denken ze dat ze kunnen leren uit een beoordeling door hun klasgenoten? Rekening houdend met de wensen en mogelijkheden van de leerlingen, kan op die manier een gepaste vorm van leerlingenbetrokkenheid op het getouw worden gezet.
- ✓ De leerlingen krijgen de kans om zelf mee aan te geven welke criteria doorslaggevend zouden moeten zijn om het onderscheid te kunnen maken tussen goede en slechte prestaties. Zo kan je leerlingen bijvoorbeeld zelf op zoek laten gaan naar wat de kenmerken (criteria) zijn van een goed logboekverhaal. Dit kan door de leerlingen te vragen echte verslagen te beoordelen. De vraag hierbij is dan bijvoorbeeld: welke aspecten in de verslagen zijn belangrijk om een goed beeld te krijgen van wat zich heeft afgespeeld tijdens de les? Waar het ene verslag goed in is, kan het andere in tekortschieten. Op die manier kunnen de leerlingen zelf essentiële kenmerken van de beoogde prestatie aan het licht brengen. Op een gelijkaardige manier kan je te werk gaan om criteria voor een laswerk te beoordelen.
- ✓ Leerlingen doen evaluatieve uitspraken over een door de klasgenoten gemaakt product. Ze spreken aan de hand van een holistische rubriek een algemene beoordeling uit. Deze beoordeling baseren ze op de resultaten van het invullen van een evaluatielijst.
- ✓ De leerlingen beschrijven in een logboek welke activiteiten ze volgens zichzelf goed uitgevoerd hebben en waarom dat zo is. Daarnaast geven ze aan op welke criteria ze nog tekortschieten en op welke manier ze van plan zijn hun eigen prestaties nog te verbeteren. Ze verantwoorden ook waarom ze het al dan niet eens zijn met de beoordelingen die hun klasgenoten aan de hand van een evaluatielijst over hun prestaties uitspreken.
- ✓ De leerlingen geven aan welke tussentijdse doelen ze nog moeten bereiken vooraleer ze de vooropgestelde vaardigheid volledig onder de knie hebben.

## 2 Vormen van leerlingenbetrokkenheid gedefinieerd

We maken een onderscheid tussen drie vormen van leerlingenbetrokkenheid. De betrokkenheid en de rol van de leerlingen is telkens anders. Dit blijkt uit volgende definities.

**Zelfevaluatie** verwijst naar het evalueren door leerlingen van hun eigen kennis, vaardigheden, producten, leerprocessen en attitudes. De leerling richt zich systematisch op de eigen prestaties, meestal met als doel de toekomstige prestaties te verbeteren. De leerling krijgt hiertoe criteria, rubrieken en stan-

daarden ter beschikking of ontwikkelt deze zelf. Zelfevaluatie kan ook bestaan uit het bekritisieren of simpelweg beschrijven van de eigen prestaties.

**Peerevaluatie.** Een peer is gewoonlijk een leeftijdsgenoot of iemand die in hetzelfde leerjaar zit. Leerlingen in dezelfde klas zijn dus mekaars peers. Peerevaluatie kan dan ook eenvoudigweg gedefinieerd worden als het evalueren van leerlingen door (mede) leerlingen.

**Collaboratieve evaluatie (of co-evaluatie)** is een tussenstadium tussen de traditionele eenzijdige evaluatie door de leerkracht en zelf- en peerevaluatie. In een collaboratieve evaluatiemethode komen de leerling, de medeleerlingen en de leerkracht samen om te evalueren. Co-evaluatie creëert aldus een dialoog tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens het beoordelen. De leerling is niet de eindverantwoordelijke voor de evaluatie, maar collaboreert wel in het evaluatieproces.

De centrale vraag om het onderscheid tussen de verschillende vormen van leerlingenbetrokkenheid te maken is door wie de leerling beoordeeld wordt. Op deze vraag zijn drie antwoorden mogelijk: door zichzelf, door peers, of gezamenlijk door de leerlingen zelf, de klasgenoten, de leerkracht en eventuele derden. Door onze blik in paragraaf 4 te richten op het verloop van een evaluatieproces dat de leerlingen activeert, zal duidelijk worden welke rol leerlingen in elk van deze evaluatievormen spelen. Eerst staan we echter stil bij het belang van leerlingenbetrokkenheid.

### 3 Waarom leerlingbetrokkenheid?

In een eerste paragraaf rapporteren we een aantal argumenten voor leerlingenbetrokkenheid. Daarna wijzen we erop dat enige terughoudendheid leidt tot een aantal voorwaarden.

#### 3.1 Een pleidooi voor leerlingenbetrokkenheid

Een kwaliteit die van grote invloed is op duurzaam leren, is kunnen reflecteren op het eigen gedrag. *Leren reflecteren* is daarom de belangrijkste reden om leerlingen verantwoordelijkheid te geven in hun eigen leer- en evaluatieproces. Daarnaast zijn er nog een aantal *anderonderwijskundige én praktische voordelen* van leerlingenbetrokkenheid.

##### 1. Leren reflecteren

Reflectie kunnen we definiëren als 'ideeën en conclusies die het resultaat zijn van het nadenken over het eigen werk'. We spreken van reflectie wanneer leerlingen nagaan in welke mate hun prestaties tegemoet komen aan vooropgestelde criteria en wanneer ze de effectiviteit van hun inspanningen beoordelen en plannen maken voor verbetering. Om zich te ontwikkelen tot een autonoom lerende moet de leerling geleidelijk aan strategieën uitproberen die het mogelijk maken om zowel afstand te nemen van de eigen perspectieven en werkwijze als om de eigen sterktes en zwaktes te herkennen. Men moet leerlingen leren hoe ze zichzelf kunnen observeren, hoe ze hun eigen gedrag en prestaties kunnen afwegen tegen bepaalde standaarden en hoe ze kunnen zoeken naar geschikte methodes om zichzelf, indien nodig, te corrigeren. Het voornaamste doel van het betrekken van leerlingen in het evaluatieproces is dan ook het ontwikkelen van het vermogen om het eigen leerproces en leerproduct te beoordelen.

##### 2. Positieve gevolgen van leerlingenbetrokkenheid

Praktijkervaringen tonen aan dat er een direct verband is tussen de mate waarin leerlingen evaluatievaardigheden onder de knie hebben en de kwaliteit van het werk dat ze realiseren. Hier zijn verscheidene redenen voor. Leerlingen gedragen zich als quasi-professionals en gaan zichzelf zo ook ervaren. Ze denken na over wat belangrijk is om van kwaliteitsvolle prestaties te kunnen spreken en ontwikkelen hun eigen kwaliteitsstandaarden. Betrokkenheid en het ervaren van verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling versterken bovendien de motivatie. De leerlingen krijgen tijdens de evaluatie het gevoel dat ze invloed en zelfs een beetje macht hebben. De participatie van leerlingen aan het evaluatieproces en de daaruit resulterende betrokkenheid maken verder dat leerlingen gemakkelijker gebruik gaan maken van diepgaande verwerkingsstrategieën en metacognitieve vaardigheden. Leerlingen kunnen bovendien ideeën opdoen door elkaars werk te observeren. Kortom: de betrokkenheid van leerlingen maakt dat het evaluatiemoment ook een leermoment wordt.

##### 3. Praktische voordelen

Evaluatiemethoden zoals vaardigheidsevaluatie en authentieke evaluatie bieden een aantal voordelen, maar ze zijn tijdrovend. De tijdsinvestering wordt echter meer beheersbaar indien de verantwoordelijkheden van de evaluatie gedeeld worden. De meest geschikte manier om verantwoordelijkheden te delen bestaat uit het activeren van leerlingen. Leerlingen kunnen individueel hun eigen prestaties beoordelen of die van hun klasgenoten. Uiteraard kan ook in groep worden samengewerkt om het eigen werk en dat van klasgenoten te evalueren. Op die manier kan de werklast van de leerkracht vermindert worden. Een ander praktisch voordeel van leerlingenbetrokkenheid is het feit dat de rechtvaardigheid van de evaluatie mede door de leerlingen zelf kan bewaakt worden. De acceptatie en de legitimiteit van het eindoordeel van de evaluatie zijn wellicht groter naarmate de betrokkene actiever heeft bijgedragen aan het verloop van de evaluatie en de eigenlijke beoordeling.

#### 3.2 Toch ook enige terughoudendheid

De meest gehoorde kritiek op leerlingenbetrokkenheid komt neer op het feit dat aan de hand van zelf- en peerevaluatie moeilijk valide en betrouwbare evaluatiegegevens verzameld kunnen worden. Toegegeven, het garanderen van de betrouwbaarheid en validiteit van een beoordeling door leerlingen is niet altijd vanzelfsprekend. Praktijkervaringen en onderzoek leren echter dat wel degelijk voldoende betrouwbare en valide informatie verzameld kan worden. Peerevaluatie blijkt in het algemeen wel betrouwbaarder dan zelfevaluatie. Zwakkere leerlingen zouden immers de neiging hebben om hun prestaties te overschatten.

Bovenstaande problemen hoeven niet te impliceren dat men moet afzien van leerlingenbetrokkenheid. De onzekerheid noopt ons wel te stellen dat deze alternatieve evaluatievormen niet zonder meer geschikt zijn voor het uitvoeren van gewichtige, summatieve evaluaties. Voor de begeleidende en bijsturende functies van evaluatie stelt dit minder problemen. Daarnaast vestigen de bedenkingen onze aandacht op het feit dat de doelen die men met de betrokkenheid wenst te bereiken enkel gerealiseerd kunnen worden indien het evaluatieproces aan een aantal voorwaarden voldoet. Zo moet men de evaluatiemethode integreren in de instructie en dit op een voor de leerlingen positieve, niet bedreigende



en attractieve manier. Leerlingen moeten het bovendien gewoon zijn om zichzelf en anderen te evalueren. Ze staan echter niet als vanzelfsprekend open voor zelf- en peerevaluatie: ze voelen zich te onervaren om anderen te beoordelen, maar ze zijn ook bang om zelf onfair beoordeeld te worden. Om deze weigerachtigheid te overwinnen, moeten twee voorwaarden vervuld worden.

1. Belangrijk is het creëren van een sfeer van coöperatie in plaats van competitie. Leerlingen zullen zelf enkel eerlijke feedback geven en feedback van medeleerlingen aanvaarden indien ze voldoende vertrouwen, respect en begrip ervaren.
2. De leerlingen moeten in staat zijn elkaar waardevolle en leerrijke feedback te bezorgen. Uiterst belangrijk is verder dat er duidelijkheid en eensgezindheid bestaat over de gehanteerde evaluatiecriteria. De kwaliteit van feedback hangt af van het al dan niet succesvolle gebruik van de vooropgestelde criteria. Men moet leerlingen dan ook leren de criteria adequaat te hanteren.

#### 4 Hoe betrek je leerlingen in het evaluatieproces?

Aanvangen met zelf-, peer- en co-evaluatie is niet vanzelfsprekend. Er moet dan ook voldoende aandacht worden besteed aan de implementatie en het verloop van deze evaluatievormen. In dat verloop onderscheiden we vijf stappen.

##### Stap 1: Definiëren en verkennen van leerlingenbetrokkenheid

De eerste stap bestaat erin te definiëren hoe de leerlingenbetrokkenheid er zal uitzien en waarom deze leerlingactiverende werkwijze belangrijk is voor de leerlingen en hun leerproces. Kortom: leerlingen moeten vertrouwd worden met het eigenlijke evaluatieproces. Dit kan door concrete voorbeelden van zelf- en peerevaluaties te bespreken en door het gebruik van criteria te oefenen. Daarnaast moeten nog een aantal algemene evaluatieaspecten aan bod komen. Leerkrachten en leerlingen kunnen bijvoorbeeld samen beslissen welke doelen ze het meest en minst belangrijk vinden. Ook vragen omtrent de wijze waarop geëvalueerd zal worden en het tijdstip van de evaluatie kunnen in overleg beantwoord worden.

##### Stap 2: Het bepalen van criteria

In de tweede fase van het evalueren van leerlingen staat het ontwerpen en vaststellen van evaluatiecriteria centraal. De betrokkenheid van leerlingen in dit proces kan sterk variëren. Dit blijkt uit het onderscheid tussen een zwak en een sterk model van het bepalen van criteria. In het **zwakke model** zijn de evaluatiecriteria reeds vastgelegd. Er zijn noch door de leerlingen (en vaak) noch door de leerkracht aanpassingen mogelijk. De leerkracht informeert de leerlingen over de criteria en tracht met hen overeen te komen op welke manier de criteria best geïnterpreteerd worden. In het **sterke model** liggen de evaluatiecriteria nog niet vast. Afhankelijk van het feit of de leerlingen al dan niet in staat zijn zelf criteria te vinden, zijn er twee mogelijke alternatieven. Ofwel stelt de leerkracht een lijst met criteria samen die vervolgens met de leerlingen bediscussieerd en eventueel aangepast wordt. Ofwel kunnen de leerlingen individueel een lijst met criteria aanleggen waarna men doorheen een discussie tot een finale lijst komt.

Hoe ze ook tot stand komen, duidelijkheid over de criteria is een must. Merk op dat er een onderscheid gemaakt moet worden tussen criteria voor het beoordelen van een bepaalde prestatie (een lasverbinding of een eigen gedicht) en criteria ter beoordeling van de (zelf)evaluatie op zich. Volgende lijst zet een aantal mogelijke zelfevaluatiecriteria op een rij.

Figuur 44: Zelfevaluatiecriteria

- ✓ Er worden sterke en zwakke punten erkend en verklaard.
- ✓ De leerling heeft een kritische houding ten aanzien van zichzelf.
- ✓ Er worden specifieke strategieën en doelen geïdentificeerd met het oog op toekomstige groei.
- ✓ De leerling gaat in op relevante leerprocessen (er is aandacht voor product en proces).
- ✓ De zelfevaluatie wordt voldoende uitgewerkt, is gedetailleerd.
- ✓ De leerling geeft een verklaring voor de inhoud van de reflectie.
- ✓ Het is duidelijk dat de betrokkene zelf aan het woord is (ervaringen, gevoelens, plannen, etc.).
- ✓ De reflectie is eerlijk en oprecht.
- ✓ De reflectie is goed gestructureerd en leesbaar.

##### Stap 3: Het toepassen van de criteria – de eigenlijke beoordeling

Wanneer men over een goede batterij criteria beschikt die de basis kunnen vormen van een evaluatie, komt het erop aan leerlingen deze criteria te leren toepassen. Eenmaal leerlingen over de noodzakelijke vaardigheden beschikken om de evaluatiecriteria te gebruiken, wordt het mogelijk om effectief beoordelingen uit te spreken. Leerlingen kunnen op verscheidene manieren betrokken worden in het eigenlijke beoordelingsproces. De eigenlijke methodes van zelf-, peer- en co-evaluatie kunnen dus verschillende vormen aannemen. Naargelang de kenmerken van de leerlingen en de doelen van de evaluatie moet steeds naar een geschikte werkwijze gezocht worden.

De kern van het beoordelingsproces is dat de criteria en beoordelingsschalen gebruikt worden om (eigen) prestaties te beoordelen. Bij het definiëren van zelf-, peer- en co-evaluatie, stelden we dat net in de beoordelingsfase het onderscheid tussen deze evaluatievormen duidelijk wordt. Dit blijkt uit de verschillende manieren waarop leerlingen kunnen betrokken worden in het gebruik van evaluatieinstrumenten. We richten ons in figuur 45 ter illustratie op het beoordelen van een door de leerlingen gemaakte grafiek.

Figuur 45: Een instrument voor zelf-, peer- en co-evaluatie

	1	2	3	4
De titel van de grafiek geeft duidelijk het verband aan tussen de assen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er werd een geschikt grafiektype gebruikt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De lijnen of balken gebruiken de beschikbare ruimte goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beoordelingsschaal: 1=onvoldoende; 2=voldoende met leemtes; 3=goed; 4=zeer goed				

Een dergelijk instrument kan door verschillende beoordelaars gebruikt worden. Bij zelfevaluatie gebruiken leerlingen het om een zelfgemaakte grafiek te beoordelen. Bij peerevaluatie hanteren leerlingen hetzelfde instrument om grafieken te beoordelen die door hun klasgenoten gemaakt werden. Of leerlingen kunnen hun eigen grafiek tezamen met de klasgenoten evalueren. Hiertoe kunnen verschillende technieken gebruikt worden. Wanneer descriptieve schalen gebruikt worden, kan bijvoorbeeld

worden gezocht naar een unanieme beoordeling op de verschillende criteria. Twee of meer leerlingen bespreken de kenmerken van de grafiek en beargumenteren waarom deze in hun ogen een bepaalde beoordeling verdient. Op die manier kan de peerevaluatie uiteraard niet anoniem gebeuren. Dat kan wel door de zelfevaluatie van een leerling te confronteren met de anonieme beoordeling van een klasgenoot. Ook op die manier worden leerlingen uitgenodigd om te reflecteren over de kwaliteit van de eigen prestatie.

Wanneer de beoordeling van een product of een prestatie gebaseerd is op een waardering van meerdere betrokkenen, doet men vaak een beroep op numerieke scoringsmethoden. Met getallen kan op een creatieve en interessante manier gespeeld worden. Stel dat je de bijdrage van een individuele leerling aan een groepswork wil evalueren, dan kan je bijvoorbeeld op volgende manieren te werk gaan.

✓ *Vermenigvuldigen van een groepscoefficient met een individuele wegingsfactor*

Het groepscoefficient is gebaseerd op de beoordeling door de leerkracht voor het werk van de groep in haar geheel. Als ik een beoordeling op een 100-puntenschaal wil uitspreken is dit cijfer bijvoorbeeld gelijk aan 75. Het individuele beoordelingscoefficient is dan gelijk aan het groepscoefficient van de leerkracht vermenigvuldigd met een beoordelingscoefficient van de medeleerlingen. Dit is de peerevaluatie-factor. Deze wordt bekomen door elke individuele student op een aantal criteria te beoordelen aan de hand van volgende schaal:

- (3) beter dan de rest van de groep
- (2) gemiddeld van de groep
- (1) niet zo goed als de rest van de groep
- (0) geen hulp voor de groep
- (-1) hinder voor de groep

Elke leerling van de groep spreekt een oordeel uit over de eigen prestaties en de prestaties van de andere groepsleden. Dit leidt bijvoorbeeld tot volgend resultaat.

	Jezelf	Pieter	Alex	Ingrid
Voorbereiding van individueel werk	2	1	3	2
Aanreiken van ideeën	2	1	3	2
Inzicht in de materie	2	2	2	2
Bewaken van de positieve relaties	1	2	1	2
Gemiddelde score	1.75	1.5	2.25	2
Zelf- en peerevaluatiefactor	0.875	0.75	1.125	1

Voor elke leerling wordt het gemiddelde berekend van de verschillende beoordelingen. Deze worden afgewogen tegen het theoretisch gemiddelde van de groep (dit is 2). De individuele peerevaluatie-factor wordt berekend door de eigen gemiddelde score te delen door de gemiddelde groepscoefficient. Bij Alex is deze score gelijk aan 1.125 ( $= (3+3+2+1)/4$  gedeeld door 2). Voor Ingrid is deze score gelijk aan 1 (ze scoort telkens gemiddeld). Wanneer een peerevaluatie-factor gebaseerd is op het oordeel van verschillende groepsleden, dan neemt men het gemiddelde van de verschillende peerevaluatie-factoren. Door deze peerevaluatie-factor vervolgens te vermenigvuldigen met het groepscoefficient bekom je de co-evaluatiescore. Voor Alex is deze gelijk aan 84.5 ( $= 75 \times 1.125$ ) en voor Ingrid aan 75 ( $= 75 \times 1$ ). Op een gelijkaardige manier kan je een zelfevaluatie-factor berekenen en vermenigvuldigen met het groepscoefficient.

Een mogelijke variant bestaat erin het groepscoefficient te verhogen of te verlagen met de beoordeling van de peers. Een leerling die volgens zijn medeleerlingen gemiddeld meewerkte, behoudt zo het groepscoefficient terwijl andere leerlingen als het ware bijkomende punten krijgen van hun medeleerlingen dan wel punten worden afgenomen.

✓ *Verdeling van een cijfer*

Gesteld dat leerlingen in groepjes van vier samengewerkt hebben aan het schrijven van een brochure of tezamen een fietsrek hebben ontworpen. De leerkracht geeft bij deze werkwijze de groep een bepaald beoordelingscoefficient, bijvoorbeeld 70%. Hieruit volgt dat in een groep van vier elk lid in zijn peerevaluatie 280 punten kan verdelen ( $= 4 \times 70$  punten). Na het gezamenlijk bespreken van de vooropgestelde criteria en eventueel na het gebruik van rubrieken en evaluatielijsten, spreken leerlingen over mekaar beoordelingen uit. Dit kan bijvoorbeeld op volgende manier.

	Bram	Hendrik	Stefaan	Celcuck
Bram geeft aan	80	60	65	75
Hendrik geeft aan	75	60	65	80
Stefaan geeft aan	85	55	60	80
Celcuck geeft aan	75	65	65	75
Gemiddelde score	79	60	64	77.5

*Stap 4: Feedback geven*

De mate van betrokkenheid van leerlingen kan ook bij het geven van feedback sterk variëren. Als leerkracht kan je ervoor opteren de leerling enkel de feedback te geven die je zelf wenst te geven. De leerling is dan een passieve ontvanger van feedback. Meer betrokkenheid is er wanneer de leerling de mogelijkheid krijgt de zelf- of peerevaluatie te verantwoorden of wanneer de leerkracht de leerling in een dialoog betreft over de feedback op de evaluatie. Het verloop van het geven van feedback is dus sterk afhankelijk van wie er feedback geeft. Ofwel wordt deze enkel door de leerkracht verzorgd ofwel kunnen de (mede)leerlingen ook feedback geven. Uiteraard kunnen ook andere bronnen van feedback aangewend worden (zoals buitenstaanders, stagementoren, etc.).

### Stap 5: Leerdoelen vooropstellen

Eenmaal er gereflecteerd werd op het leren, kan men nieuwe doelstellingen vooropstellen. In de afwezigheid van leerlingparticipatie is enkel de leerkracht verantwoordelijk voor het bepalen van de leerdoelen. Het gevaar kan dan bestaan dat de leerdoelen niet altijd even goed zijn afgestemd op de specifieke kwaliteiten van de betreffende leerling. Een zekere garantie hiertoe biedt het betrekken van de leerlingen bij het stellen van de doelen. De leerkracht kan bijvoorbeeld op basis van de uitkomsten van de zelfevaluatie een aantal mogelijke leerdoelen vooropstellen waaruit samen met de leerling die doelen weerhouden worden die het best afgestemd zijn op de eigen kwaliteiten van de leerling. De leerlingparticipatie kan nog versterkt worden door de leerling -al dan niet op basis van de zelfevaluatiegegevens- eigen doelen voor de klasgenoten te laten formuleren. Merk op dat je het vooropstellen van nieuwe leerdoelen kan aanzien als de eerste stap van een nieuwe evaluatie. Na het stellen van leerdoelen moeten immers opnieuw criteria bepaald worden. De verschillende stappen hebben dan ook een cyclisch karakter.

## 5 Evaluatie-instrumenten

De evaluatie-instrumenten die aangewend kunnen worden wanneer men leerlingen actief wil betrekken bij hun eigen evaluatie, zijn verscheiden. De volgende paragrafen zetten een aantal werkwijzen op een rij die tot doel hebben leerlingen te laten reflecteren op hun eigen leren. Hieruit zal blijken dat het er in een aantal gevallen op neer komt dat niet de leerkracht maar de leerlingen zelf beoordelingsinstrumenten gaan gebruiken. In andere gevallen worden instrumenten speciaal ontwikkeld om leerlingen te stimuleren tot reflectie.

### 5.1 Evaluatielijsten

Een veel gebruikte werkwijze om leerlingen te laten reflecteren, bestaat uit het aanbieden van vragen(lijsten) die leerlingen stimuleren om over hun eigen leerproces en producten na te denken. Bij het beschrijven van het evaluatieproces (zie deel 3) werd beschreven hoe beoordelingsinstrumenten vorm kunnen krijgen. Vooral het gebruik van evaluatielijsten werd benadrukt. Een evaluatielijst heeft als doel de beoordelaars van een leerlingprestatie bij te staan in het beantwoorden van de vraag wat de kwaliteitsaspecten in een bepaald product of in een bepaalde leerlingprestatie zijn. Evaluatielijsten kunnen aldus eenvoudig worden aangewend als instrumenten om de leerlingprestaties door de leerlingen zelf te laten beoordelen. Net als leerkrachten kunnen leerlingen immers aan de hand van dergelijke instrumenten beoordelen of de eigen prestatie voldoet aan de criteria die voorop werden gesteld. Dezelfde instrumenten kunnen worden aangewend om de prestaties van medeleerlingen te beoordelen.

**Figuur 46: Een voorbeeld van een zelfevaluatielijst**

Volgende zelfevaluatielijst heeft tot doel leerlingen Verzorging te laten reflecteren op de manier waarop ze erin slagen samen met kinderen te spelen. Bij wijze van voorbeeld gebruiken we volgende kwalitatieve evaluatieschaal: mijn gedrag is een voorbeeld voor anderen; dit kan ik; hier moet ik nog wat aan werken; hier schiet ik werkelijk tekort. Leerlingen moeten zichzelf op deze schaal situeren bij elk van volgende criteria.

- ✓ Vragen stellen om achter de belangstelling van het kind te komen.
- ✓ Verwondering weten op te wekken.
- ✓ Kunnen bekennen iets niet te weten of niet te kunnen.
- ✓ Meedoen aan gemeenschappelijke activiteiten.
- ✓ Verantwoordelijkheid geven aan kinderen.
- ✓ Initiatieven van de kinderen stimuleren.
- ✓ Met kinderen samen mogelijkheden bekijken, keuzes afwegen en beslissingen nemen.
- ✓ Je gedrag als verzorgende bespreekbaar durven maken.

Kenmerkend voor het gebruik van dergelijke zelfevaluatielijsten is het feit dat de evaluatie nauw aansluit bij de criteria die werden vooropgesteld. Leerlingen worden bovendien sterk gestuurd. Dit is evenwel niet steeds noodzakelijk. Naast het gebruik van evaluatielijsten kunnen dan ook nog andere vormen van zelfevaluatievragenlijsten worden onderscheiden, elk met hun eigen doelen en doelgroep. Volgende selectie voorbeelden van vragenlijsten is indicatief voor de variatie en creativiteit die zelfevaluatievragenlijsten kunnen kenmerken.

- ✓ Het aanbieden van zinnen die leerlingen moeten aanvullen, kan de reflectie op de eigen prestaties stimuleren en sturen. Op die manier kan een verscheidenheid aan voor het leerproces relevante elementen aan bod worden gebracht.

#### Aanvullen van zinnen

- ✓ Ik ben zeer tevreden over...
  - ✓ Wat ik voel bij wat ik bereikt heb, is...
  - ✓ Ik moet nog werken aan...
  - ✓ Wat ik geleerd heb van de vorige opdracht(en) is...
- Dergelijke aanvulzinnen kunnen nog opener geformuleerd worden:
- ✓ Wat was voor jou het moeilijkste aspect van deze opdracht?
  - ✓ Wat ga je volgende keer anders doen?
  - ✓ Hoe denk je dat best aan te pakken?

- ✓ Leerlingen die nog onervaren zijn met zelfevaluatie kunnen zich aanvankelijk aarzelend opstellen. Het komt er dan ook op aan met kleine zelfevaluatie- en reflectiemomenten aan te vangen en deze systematisch uit te breiden. Probeer hierbij interessant en motiverende zelf- en peerevaluatievragen aan te reiken.

#### Korte opdrachten

Beschrijf in één woord of in één zin in welke mate je tevreden bent over je eigen prestaties.

#### Creatieve opdrachten

Kies een titel van een liedje, film, boek of een stripfiguur die het best weergeeft hoe je denkt over je eigen werk. Denk bijvoorbeeld aan volgende voorbeelden:

- ✓ I get by with a little help from my friends.
- ✓ Help
- ✓ The talented Mr. Ripley
- ✓ Nobelprijs
- ✓ Piet Pienter



Beoordelingsschalen kunnen op verschillende manieren gevisualiseerd worden. Zo kan men leerlingen het aantal graden laten aanduiden op een thermometer of op een dartsbord laten aangeven hoe ver ze zich nog van de roos situeren.

- ✓ Jonge leerlingen of leerlingen die problemen hebben met lezen en schrijven kunnen gevraagd worden mondeling of visueel hun beoordeling van de kwaliteit van hun eigen werk weer te geven.

Visuele zelfevaluatie

Teken de rest van dit gezicht zodat het aantoont hoe jij je voelt bij jouw werk. Of als variatie: selecteer het gezicht dat het best jouw beoordeling van je werk weergeeft.



5.2 Attitudeschalen

Een specifieke vorm van zelfevaluatielijsten zijn attitudeschalen. Ook deze zijn zelfbeschrijvende technieken. Ze richten zich op houdingen en opinies van de leerlingen. Het verschil met andere evaluatielijsten is dat attitudeschalen enkel door de te evalueren leerling zelf kunnen worden gebruikt. Ikzelf kan dus geen attitudeschaal invullen om uitspraken te doen over de houding van mijn klasgenoot ten opzichte van het vak natuurkunde. Ze kunnen enkel voor zelfevaluatie gebruikt worden en niet voor peer- en co-evaluatie.

Het gebruik van attitudeschalen illustreren we aan de hand van de houding van leerlingen ten opzichte van de medeleerlingen (zie figuur 47). Om dergelijke houdingen of opinies te evalueren wordt meestal een Likert-schaal gebruikt. Dit is een schaal die bestaat uit meerdere verwante items (uitspraken of stellingen) waarop leerlingen verzocht worden te reageren door het kiezen van één van de voorgestelde antwoordmogelijkheden:

- (5) zeer mee eens

(4) mee eens

(3) neutraal

(2) mee oneens

(1) zeer mee oneens
- (5) volledig akkoord

(4) akkoord

(3) neutraal

(2) niet akkoord

(1) helemaal niet akkoord

Figuur 47: Attitudeschaal ‘relaties met medeleerlingen’

	Dat is zo	soms wel, soms niet	Dat is niet zo
Ik heb in mijn klas weinig vrienden of vriendinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het moeilijk om in mijn klas vrienden of vriendinnen te maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik vind het leuk om met mijn klasgenoten om te gaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel mij in onze klas er een beetje buiten staan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel mij goed op mijn gemak bij mijn klasgenoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind mijn klasgenoten niet zo aardig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan met de meeste van mijn klasgenoten goed opschieten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Het ontwerpen van dergelijke schalen is niet eenvoudig. Dat neemt niet weg dat attitudeschalen zeer interessante informatie kunnen opleveren over de houding van de leerling. Attitudes van leerlingen kunnen immers een belangrijke invloed uitoefenen op de prestaties van leerlingen. Denken we maar aan elementen als motivatie, faalangst, examenangst, concentratievermogen, etc. De gegevens die aan de hand van dergelijke vragenlijsten bekomen worden, zijn dus zeer interessant om de prestaties van leerlingen te begrijpen. Daartegenover staat dat de betrouwbaarheid van deze gegevens vaak bekritiseerbaar is. Twee redenen zijn hiervoor verantwoordelijk. Enerzijds is het zeer moeilijk betrouwbare attitudeschalen op te stellen. Het is dan ook aangewezen om deze elders te ontleenen. Anderzijds moet de nodige voorzichtigheid aan de dag worden gelegd omdat leerlingen wel eens positievere antwoorden durven geven dan de werkelijkheid toelaat. Het is dan ook niet de bedoeling om louter op basis van een attitudeschaal te beslissen of leerlingen de correcte houdingen hebben om bijvoorbeeld de overgang te kunnen maken naar een volgend schooljaar of om een bepaald certificaat te verdienen. Gegevens uit attitudeschalen moeten daarom worden aangevuld met gegevens uit andere evaluatielijsten, logboeken en gesprekken met de leerling.

5.3 Logboeken

Een logboek bestaat uit een (chronologische) weergave van gebeurtenissen en opinies die het de leerling mogelijk maken te reflecteren op een verscheidenheid van binnen- en buitenschoolse leerervaringen (lezen, schrijven, observeren). Het is een continue weergave van indrukken, ervaringen en reflecties bij een bepaald onderwerp. De vergelijking met een dagboek is dan ook niet veraf (ook al hoeft een logboek niet dagelijks te worden bijgewerkt). Het voornaamste doel van een logboek is de leerlingen te stimuleren om actief na te denken over hun eigen leerproces en om hen alzo hun eigen leerproces in handen te laten nemen. Ook het louter bijhouden en plannen van wat de leerlingen doen, is vaak een belangrijk doel. Het doel is dus niet zozeer een zware kritische analyse of een waar onderzoeksrapport samen te stellen. Een logboek wil leerlingen de kans geven gedachten, impressies en gevoelens naar boven te brengen, die anders geen aandacht dreigen te krijgen.

Omdat deze vorm van zelfevaluatie de leerling uitnodigt op een zeer persoonlijke en intieme manier ervaringen te expliciteren, vereist het gebruik van logboeken empatische en authentieke leerkrachten en een voor de leerlingen veilige omgeving. Dit betekent bijvoorbeeld dat logboeken best niet in de vorm van cijfers of graden beoordeeld worden. De inspanningen van de leerling en de betekenis die de inhoud van het logboek voor de leerling heeft, staan centraal. Leerlingen mogen niet het gevoel hebben te moeten presteren of de gevolgen van een negatieve beoordeling te moeten vrezen.

De manieren waarop leerlingen deze ervaringen en reflecties weergeven, kunnen in principe zeer verscheiden zijn. Een logboek kan zowel worden neergeschreven als worden ingesproken op een bandje.

Naargelang het doel van het logboek en de kenmerken van de leerlingen die er gebruik van zullen maken, wordt een onderscheid gemaakt tussen weinig gestructureerde en voorgestructureerde logboeken.

*a. Een weinig gestructureerd logboek*

Leerlingen beschrijven, met een minimale sturing, wat ze denken en voelen. De leerlingen moeten zelf nog talrijke beslissingen nemen over de inhoud en de structuur van hun logboek. Bij ervaren leerlingen kan de opdracht bijvoorbeeld zonder meer als volgt luiden: hou een logboek bij. Een iets meer gestructureerd opdracht ziet er dan weer als volgt uit.

**Figuur 48: Een stagelogboek**

In een logboek beschrijf je elke dag wat je gedaan hebt tijdens de stage, wat er goed ging en wat er minder goed ging (en waarom). Je geeft ook aan welk doel je voor de volgende dag vooropstelt. Het gaat hierbij niet alleen om feiten, maar juist om jouw ideeën, jouw visie op je eigen werk en je leerproces. Wanneer je alleen maar feitelijk beschrijft wat je de stagedag gedaan hebt, is dat onvoldoende. Geef ook heel duidelijk aan waarom je op een bepaalde manier denkt over wat je hebt gedaan en wat je wil gaan doen.

*b. Een voorgestructureerd logboek*

Leerlingen worden verwacht een specifieke opdracht uit te voeren. Het logboek richt zich op een aantal thema's die door de leerkracht geselecteerd werden (eventueel in samenspraak met de leerlingen). De leerlingen hebben hierbij de nodige afbakeningen en richtlijnen ter beschikking die het mogelijk maken de opdracht succesvol uit te voeren. In figuur 49 geven we een voorbeeld van een voorgestructureerd logboek. Het kan worden gebruikt bij een verscheidenheid aan leer- en evaluatietaken. De verschillende vragen worden in een vastliggend schema aan de leerlingen gepresenteerd.

**Figuur 49: Een voorgestructureerd logboek**

Dit logboek werd ontworpen om je te helpen reflecteren over je huidige leerproces en activiteiten bij deze taak. Hierbij richten we ons meer bepaald op je eigen denkprocessen en je eigen leervaardigheden. Het logboek is chronologisch onderverdeeld in drie delen: wat er gebeurt voor je de taak aanvat en wat er gebeurt tijdens en na het oplossen van de taak. Je moet het logboek dan ook driemaal ter hand nemen en telkens de gestelde vragen beantwoorden.

**Voor het oplossen van de taak.**

- ✓ Begrijp ik wat er van mij verwacht wordt?
- ✓ Heb ik alle informatie om de taak op te lossen?
- ✓ Hoe ga ik deze taak aanpakken?

**Tijdens het oplossen van de taak.**

- ✓ Wat heb je tot nu toe gedaan?
- ✓ Verloopt alles naar wens? Klopt je planning nog?
- ✓ Is dit de meest geschikte aanpak?
- ✓ Kan je hulp gebruiken?
- ✓ Heb je een goed gevoel bij je huidige werkwijze? Waarom (niet)?

**Na het oplossen van de taak.**

- ✓ Welke activiteiten heb je ondernomen?
- ✓ Wat ging goed?
- ✓ Wat vond je moeilijk?
- ✓ Wat ga je de volgende keer anders doen?
- ✓ Wat heb je met deze taak geleerd?

Logboeken variëren niet alleen naargelang de sturing die leerlingen wordt gegeven. Ook de inhoud ervan kan sterk verschillen. In principe is het mogelijk een inhoudelijk onderscheid te maken tussen het leren van leerlingen, de taken van leerlingen en hun ervaringen en gevoelens. In de praktijk komen echter veelal combinaties van deze inhouden voor (zie fig. 50)

*a. Het leren van leerlingen – learner report*

Logboeken hebben vaak tot doel de eigen leerervaringen van leerlingen onder woorden te brengen. In dat geval richt men zich specifiek op het leren van leerlingen. Men spreekt dan van een 'learner-report'. Doel hiervan is alle vormen van leren aan de orde te brengen. Dit kan aan de hand van volgende soorten vragen:

1. Volledig open vragen: 'Ik heb geleerd dat...' en 'Ik heb me gerealiseerd dat...'
2. Gespecificeerde vragen: 'Over het verband tussen de aanwezigheid van water en het ontstaan van steden in de Middeleeuwen heb ik geleerd dat...'
3. Voorgestructureerde vragen. De leerlingen krijgen een lijst met mogelijke leerervaringen aangeboden en moeten op een beoordelingsschaal aangeven in welke mate de bewuste leerervaringen op hen van toepassing zijn.

*b. De taken van leerlingen*

Logboeken kunnen zich ook toeleggen op de dagelijkse activiteiten van leerlingen. In dat geval zijn ze eerder een soort agenda. De leerlingen geven niet alleen aan welke activiteiten ze tijdens een bepaalde periode uitgevoerd hebben, ze blikken ook vooruit en plannen toekomstige activiteiten. Leerlingen denken na over welke activiteiten ze moeten ondernemen om een bepaalde taak tot een goed einde te brengen. Hierbij geven ze duidelijk aan welke activiteit ze wanneer zullen volbrengen.

*c. De ervaringen en gevoelens van leerlingen*

Logboeken kunnen zich ook richten op ideeën, vragen, inzichten, dromen en gevoelens van leerlingen. In feite komt het erop neer dat de leerling zelf bepaalt over welke onderwerpen hij schrijft. Alles wat de leerling de moeite waard vindt, is voldoende relevant om te worden opgenomen. Het kan hierbij zowel gaan om zeer persoonlijke als algemene zaken. Dergelijk logboek sluit nauw aan bij wat we doorgaans kennen als een dagboek.

**Figuur 50: Een voorbeeld van een logboekbijdrage**

Volgende beschrijving is overgenomen uit het logboek van Sandra, een leerling uit de derde graad BSO - Verzorging. Ze zet voor elk van de gezinnen waar ze bij de dienst Familiehulp stage liep de belangrijkste leerervaringen op een rij. Hier rapporteert ze over haar hulp aan Corry, een 78-jarige vrouw.

*"Mij is hier vooral opgevallen dat ze nog vrij zelfstandig is. Ze woont in een groot huis met alle comfort. Corry heeft een zeer nauwe band met haar zoon, deze is gehandicapt.*

*Ik heb hier leren ramen poetsen met in het water azijn om heel propere ramen te krijgen. Ook heb ik leren koken met diepvriesgroenten en maïzena express in plaats van met een roux saus te maken. Ik heb ook vanillepudding leren maken met een ei eronder geklopt zodat dit luchtiger wordt. Ik heb hier leren haar inrollen wat ik vrij interessant vond, omdat dit steeds terugkomt dat ze ernaar vragen. Ik weet wel van mezelf dat ik nog moet leren van het eten allemaal gelijk klaar te hebben.*

*Het contact met mijn collega was heel goed, ik kon alles aan haar vragen. Ik kreeg op alle vragen een antwoord. Als er iets was, zei ze dit dadelijk. Het contact met Corry was ook zeer goed. Soms had ik moeilijkheden*

*om haar te verstaan, andere moeilijkheden waren er niet bepaald. Soms had ik het wel moeilijk om op bepaalde gesprekken in te gaan over haar zoon. Corry vroeg me veel over mijn vorige stageplaats. Veel kon ik niet vertellen omdat ook daar het beroepsgeheim geldt."*

#### 5.4 Mondelinge interviews

Een sterke manier om te reflecteren op de eigen prestaties is erover praten. Leerlingen vinden het over het algemeen plezierig om te praten over hun eigen manier van werken en over hoe ze in de klas functioneren. Tenminste als ze in een veilige context op een open manier kunnen praten. Leerlingen moeten elkaar vertrouwen en belangstelling hebben voor elkaar. Bovendien moeten ze beschikken over een aantal communicatieve vaardigheden. Interviews houden bijvoorbeeld in dat je als leerkracht de leerlingen bevraagt of dat de leerlingen elkaar interviewen. Men spreekt in dergelijke gevallen van intervisie-interviews.

Om interviews tussen leerlingen te structureren kan je als leerkracht concrete leidraden opstellen. Dit resulteert bijvoorbeeld in volgende uitwerking.

##### Figuur 51: Leidraad voor een peerinterview

De leerlingen vormen tweetallen en interviewen elkaar. De inhoud van de interviews wordt eerst door de leerkracht ingeleid. De evaluatiecriteria worden toegelicht en de leerkracht legt de bedoeling van de evaluatiemethode duidelijk uit. De leerlingen worden overtuigd van de zinvolheid van de activiteit. Daarna beginnen de interviews (ongeveer 15 min.). Leerlingen krijgen hierbij een aantal richtvragen, bijvoorbeeld:

- ✓ Wat wilde je met deze prestatie (of dit product) aantonen?
- ✓ Is je dat gelukt?
- ✓ Waaruit leid je dat af?
- ✓ Hoe kan je dat verklaren?
- ✓ Wat leer je hieruit voor later?

Deze vragen geven een duidelijke structuur maar bieden ook voldoende ruimte tot eigen inbreng. De leerlingen maken van elkaars antwoorden korte notities die later uitgewisseld worden. Hierbij wordt sterk de nadruk gelegd op toekomstige doelen en voornemens van de leerlingen. Eventueel kan de leerkracht afsluitend een aantal vragen klassikaal overlopen. Na een gegeven tijdsperiode worden de notities terug ter hand genomen en wordt nagegaan wat de leerling heeft terechtgebracht van de geformuleerde doelen.

Niet alleen het leren van leerlingen kan het onderwerp zijn van interviews. Ook andere aspecten van de manier waarop leerlingen het schoolgebeuren ervaren, kunnen aan bod komen. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan studiemotivatie, inzet, doelmatigheidsbeleving en welbevinden.

#### 6 Voorbeelden van leerlingenbetrokkenheid

In deze paragraaf presenteren we werkwijzen om leerlingen in de verschillende evaluatiefases te activeren. De mate van betrokkenheid van leerlingen moet worden opgevat als een continuüm dat bovendien kan variëren al naargelang de betreffende fase van het evaluatieproces. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld sterk betrokken worden bij het zoeken naar criteria voor een bepaalde prestatie terwijl ze

niet de kans krijgen om de criteria ook zelf effectief toe te passen. Dit neemt niet weg dat het veelal leerrijk is om leerlingen in de verschillende fases van het evaluatieproces te betrekken.

#### 6.1 Leerlingenbetrokkenheid bij leerlingen in de eerste graad Nederlands

Leerlingen uit de eerste graad kunnen niet alleen zelf de evaluatie-instrumenten toepassen, ze kunnen ook betrokken worden bij het ontwikkelingsproces van criteria. Gesteld dat de evaluatieopdracht erin bestaat dat leerlingen in kleine groepjes een voorpagina van een krant moeten maken, dan kan dit door de leerlingen volgende taak te geven.

##### Figuur 52: Leerlingen betrekken bij het ontwikkelen van criteria

**Taak: bestuderen van voorpagina's.** Leerlingen verzamelen elk twee voorbeelden van voorpagina's van echte dagbladen. Deze gaan ze eerst lezen, goed bestuderen en met elkaar vergelijken. Ze hebben hierbij zowel aandacht voor de vorm als de inhoud. Vervolgens beantwoorden de leerlingen drie open vragen. Eventueel beantwoorden ze deze vragen in kleine groep.

1. Wat valt je het meest op wanneer je de voorpagina's bekijkt?
2. Zie je grote verschillen tussen de twee voorpagina's?
  - ✓ Zo ja, welke zijn deze verschillen?
  - ✓ Zo nee, waarin zijn de twee voorbeelden gelijk?
3. Waarom vind je dit een goede of een minder goede voorpagina?
  - ✓ Wat is er goed aan de voorpagina's?
  - ✓ Waarin schieten ze tekort?

Na het beantwoorden van deze vragen worden de antwoorden van de leerlingen klassikaal overlopen. Hierbij worden al de aangereikte en relevante elementen ondergebracht in twee groepen: (1) de elementen die bijdragen tot de kwaliteit van een voorpagina en (2) de elementen die maken dat er aan kwaliteit wordt ingeboet. Eventueel wordt de inbreng van de leerlingen nog door de leerkracht aangevuld.

Indien alle elementen vervolgens op een positieve manier geformuleerd worden, bekomt men een lijst met potentiële criteria om de kwaliteit van een voorpagina te beoordelen. Deze ziet er bijvoorbeeld als volgt uit: de lay-out trekt de aandacht naar de belangrijkste stukken; de titels beschrijven duidelijk de inhoud, verschillende berichten worden duidelijk van elkaar gescheiden, de naam van de krant is zeer duidelijk leesbaar, de inhoud is interessant en brengt nieuws, de lezer leert iets bij, er zijn geen schrijffouten, er worden gepaste grafieken en illustraties gegeven, alle artikels staan op zich (ze geven elk de vier W's aan: wie, wat, wanneer en waarom), er wordt informatie verzameld uit de eerste hand.

Op een dergelijke manier kunnen niet alleen criteria verzameld worden voor het succesvol samenstellen van een voorpagina. Dezelfde werkwijze kan ook bij andere leerdomeinen gebruikt worden. Door effectief te kijken naar echte opstellen, verhalen, presentaties, pleidooien, gedichten kunnen door de leerlingen telkens specifieke criteria naar voren worden geschoven. Uiteraard heb je hier als leerkracht een sturende functie. Niet relevante elementen moeten worden weggelaten, terwijl belangrijke leerdoelen misschien meer aandacht verdienen dan door de leerlingen aangegeven wordt. Zo kan je leerlingen uitnodigen meer aandacht te besteden aan de structuur van een krantenbericht. Eventueel kan daartoe één van de analytische taalrubrieken die we reeds presenteerden, worden gebruikt. Het komt er op aan de leerlingen te laten reflecteren over wat maakt dat een opstel of krantenartikel al dan niet kwaliteitsvol is. Eenmaal ze weten waar het bij de verschillende criteria om draait, wordt het mogelijk



deze criteria aan te wenden bij het beoordelen van de eigen prestaties of producten (en deze van klasgenoten).

## 6.2 Leerlingenbetrokkenheid bij leerlingen in de eerste graad wiskunde

Binnen het vak wiskunde in de eerste graad van het secundair onderwijs willen we twee voorbeelden aanhalen. Eerst presenteren we een evaluatietaak die zowel rekenkundige vaardigheden evalueert als leerlingen uitnodigt tot reflectie. Daarna geven we een voorbeeld van een attitudeschaal die de houding van leerlingen ten aanzien van het vak wiskunde bevraagt.

### 1. Integratie van leren en evalueren

Eén van de eindtermen wiskunde luidt: leerlingen kunnen vanuit tabellen met cijfergegevens het rekenkundig gemiddelde en de mediaan berekenen en hieruit relevante informatie afleiden. Wanneer we leerlingen tevens willen aanzetten om over hun eigen prestaties na te denken, dan kunnen we hen deze rekentaken laten toepassen op eigen beoordelingscijfers.

**Figuur 53: Berekenen van gemiddelde en mediaan**

Doorheen het voorbije semester hebben jullie vijf maal een herhalingsstoets gemaakt. Ik (de leerkracht) heb telkens de resultaten van heel de klas bewaard. Jouw eigen score en die van vier van jouw klasgenoten vind je in onderstaande tabel. De cijfers zijn echt maar de namen heb ik weggelaten. Bij deze tabel horen twee taken.

	Jezelf	klasgenoot 1	klasgenoot 2	klasgenoot 3	klasgenoot 4
Toets 1 (op 10 punten)	6	8	5	9	6
Toets 2 (op 20 punten)	13	17	11	20	12
Toets 3 (op 20 punten)	13	16	10	16	13
Toets 4 (op 10 punten)	7	8	4	9	7
Toets 5 (op 10 punten)	7	9	4	8	7
<b>Gemiddelde</b>					
<b>Mediaan</b>					

#### Taak 1

Bereken voor jezelf en je vier klasgenoten de gemiddelde score en de mediaan. Geef bij je antwoord alle bewerkingen weer die je hierbij uitvoert. Beantwoord daarna volgende vragen.

- ✓ Wie heeft over de vijf toetsen samen het beste resultaat behaald?
- ✓ Is er een groot verschil tussen de prestaties van de vijf leerlingen?

#### Taak 2

Stel jezelf even in de plaats van de leerkracht en geef zelf commentaar bij jouw eigen prestaties. Geef in jouw commentaar minstens een antwoord op de volgende vragen (bijkomende informatie mag uiteraard ook worden opgenomen).

- ✓ Ben je tevreden over je eigen prestaties?
- ✓ Hoe goed presteerde je in vergelijking met de rest van de groep?
- ✓ Waarom denk je dit dat zo is? Of: hoe verklaar je dat?
- ✓ Wat zou je jezelf adviseren om volgend trimester nog betere wiskunderesultaten te bereiken?

Om de antwoorden van de leerlingen op een dergelijke taak te beoordelen, moet er een duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen het rekenwerk en de reflectie. Voor het rekenwerk gelden dezelfde criteria als bij voorheen gepresenteerde rekentaken. In feite is deze rekentaak immers een voorbeeld van een authentieke evaluatietaak. Ook voor de reflectie van de leerling kunnen criteria vooropgesteld worden. We kiezen ervoor een beoordelingsinstrument te presenteren dat bij verschillende reflecties kan gebruikt worden. Hiertoe presenteren we eerst een evaluatielijst. Infiguur 55 geven we daarna een holistische rubriek weer die het mogelijk maakt algemene beoordelingen uit te spreken.

**Figuur 54: Evaluatielijst voor reflectie**

	1	2	3	NVT
Erkennen van sterke en zwakke punten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verklaring geven voor succes en mislukking.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aangeven wat er geleerd werd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persoonlijke ervaringen en gevoelens komen aan bod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vooropstellen van toekomstige doelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aangeven hoe die doelen bereikt zullen worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De reflectie is duidelijk (een vreemde kan het geheel begrijpen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoofd- en bijzaken worden onderscheiden (enkel relevante zaken komen aan bod).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er is een kritische houding t.o.v. zichzelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=goed, 2=Voldoende met leemtes, 3=onvoldoende, NVT=niet van toepassing				

**Figuur 55: Holistische rubriek 'Goed reflecteren'**

**5 – Zeer goed.** De reflectie is zeer duidelijk, accuraat en gedetailleerd. De leerling omschrijft goed waarover hij/ zij reflecteert en wat er geleerd werd. De leerling heeft een kritische houding ten opzichte van zichzelf. Zowel goede als minder goede elementen komen aan bod. Waar mogelijk wordt een verklaring gegeven voor de prestaties. De leerling stelt voor zichzelf duidelijke en haalbare doelen voorop. Daarbij wordt goed aangegeven op welke manier deze doelen bereikt zullen worden. Naast de nodige feiten en vaststellingen brengt de leerling op een gepaste manier ook persoonlijke ervaringen en gevoelens aan bod.

#### 4 – Goed.

**3 – Voldoende met leemtes.** De reflectie is voldoende duidelijk en accuraat. De inhoud van de reflectie en het leerproces zijn verstaanbaar. De leerling neemt een kritische houding aan maar zonder veel diepgang. Er wordt een aanzet gegeven om te verklaren waarom de prestaties zijn wat ze zijn. Er zijn doelen maar deze zijn niet allemaal duidelijk of haalbaar. Er is een strategie. Persoonlijke ervaringen en gevoelens komen aan bod.

#### 2 – Onvoldoende.

**1 – Slecht.** De reflectie is onduidelijk en bevat niet-relevante elementen. Het is onduidelijk waarover de leerling reflecteert. Er wordt geen kritische houding aangenomen ten opzichte van zichzelf. Er worden

geen verklaringen gegeven. Doelen en een strategie om deze te bereiken zijn afwezig. Persoonlijke ervaringen en gevoelens worden niet opgenomen.

## 2. Attitudes bij het vak wiskunde

Naast de houding ten aanzien van het vak wiskunde zijn er verscheidene niet-vakspecifieke attitudes van belang. We denken hierbij bijvoorbeeld aan leergierigheid, inzet, doorzettingsvermogen, zin voor initiatief, efficiëntie, orde en nauwkeurigheid. Voor elk van deze attitudes kunnen rubrieken worden opgesteld. Deze kunnen zowel gebruikt worden om beoordelingen uit te spreken over het gedrag van leerlingen als om leerlingen een basis te geven om over hun eigen prestaties te reflecteren. Dit blijkt uit de rubriek in figuur 56 die de attitudes van leerlingen ten aanzien van werkmethode en efficiëntie bij het oplossen van wiskundeproblemen onder de loep neemt. Mits minimale aanpassingen kan de rubriek ook gebruikt worden om de aanpak van leerlingen bij andere inhoud te evalueren (een deurdraaiertje maken, een elektrisch probleem opsporen of een Latijnse vertaling maken).

**Figuur 56: Rubriek voor de attitude 'efficiëntie en zoeken naar oplossingsmethoden'**

- (5) **uitstekend.** De leerling heeft een efficiënte zelfcontrole en stuurt de werkmethode zelf bij (in overleg met de leraar). In moeilijke situaties gaat hij nog efficiënter werken zonder zich van de wijs te laten brengen. De leerling vindt creatieve oplossingen.
- (4) **goed.** De leerling begint niet aan verschillende taken tegelijk, werkt zijn taken af en heeft een goede werkplanning. De leerling kiest voor praktische oplossingen en neemt efficiënte besluiten. Nu en dan vindt hij een originele en creatieve oplossing. De leerling staat open voor vernieuwing en kan zich aan nieuwe methodieken aanpassen
- (3) **matig - voldoende.** De leerling doet pogingen tot planmatig werken en het maken van een goede werkvoorbereiding. Hij volgt zelfstandig eenvoudige werkrouines en standaardprocedures stap voor stap op. Voor het oplossen van problemen kan de leerling enkel kiezen tussen bestaande alternatieven.
- (2) **onvoldoende.** Alleen wanneer de leerling ondersteuning krijgt, wordt een goede werkmethode gevolgd. Het probleem wordt nogal impulsief, zonder planning aangevat. De leerling verzint oplossingen zonder ze op hun efficiëntie te toetsen. Het tijdsgebruik is chaotisch en er is geen werkmethode.
- (1) **rampzalig.** De leerling heeft lak aan methodieken en procedures. Hij gooit er met de pet naar.

## 6.3 Leerlingenbetrokkenheid bij leerlingen Verzorging

De stages die leerlingen uit de derde graad Verzorging lopen, bieden interessante mogelijkheden om hen te betrekken bij hun eigen evaluatie en om hen uit te nodigen om te reflecteren op hun eigen leerproces. De stageplaatsen zijn echter zeer verscheiden. Leerlingen kunnen terecht in kinderdagverblijven, peuterspeelruimten, onthaalgezinnen, bejaardentehuizen, thuiszorg, instellingen voor gehandicapten, etc. Om in elk geval een kwaliteitsvolle evaluatie van de stage mogelijk te maken, wordt er best per type stageplaats een evaluatieformulier voorbereid. Inzake kennis, attitudes en vaardigheden zullen de doelstellingen die via een leerlingenstage verwezenlijkt moeten worden er immers telkens anders uitzien. De evaluatie van een stage is dus niet eenvoudig. Vandaar dat deze onze aandacht verdient.

Doorgaans bevat een evaluatiedossier van een leerling verschillende elementen: de evaluatieverslagen van de stagementor (de begeleider in de stageplaats), de verslagen van de stagebegeleider (de leerkracht) en het stageschrift van de leerling. In de volgende paragrafen rapporteren we een aantal moge-

lijkheden om leerlingen in hun eigen stageschrift te activeren. We richten ons hierbij op twee belangrijke doelen van een dergelijk stageschrift: het aanleggen van een verslag van de stageactiviteiten en de zelfevaluatie van de leerling. Beide concretiseren we aan de hand van een stage in een rusthuis.

## 1. Rapporteren van stageactiviteiten en -ervaringen

Bij het omschrijven van logboeken stelden we dat er - wat inhoud van deze zelf-evaluatie-instrumenten betreft - drie groepen worden onderscheiden. Deze drie inhoudelijke verschillen vormen telkens een andere manier om naar de stageactiviteiten te kijken. We geven van elk een voorbeeld.

### a. De taken van leerlingen

Een deel van het stageschrift kan zich toelagen op de dagelijkse activiteiten van leerlingen. Op basis van vooraf in de stageformulieren vastgelegde activiteiten, krijgen de leerling en diens begeleiders een goed overzicht van welke taken reeds uitgevoerd werden. Tegelijkertijd wordt duidelijk welke activiteit de leerling nog niet of onvoldoende heeft ondernomen. Aan deze taken kan dan in de toekomst bijkomende aandacht worden besteed. Een dergelijke activiteitenlijst ziet er bijvoorbeeld als volgt uit. Een deel van de activiteiten is opgegeven terwijl leerlingen ook de kans hebben om zelf activiteiten toe te voegen.

**Figuur 57: Activiteitenlogboek**

Activiteiten	Week van ..... tot .....	Ma	Di	Wo	Do	Vrij
Bad geven		x	x		x	x
Toilet aan lavabo			x	x	x	x
Toedienen van medicatie						x
Reinigen van toiletstoel			x	x		
Inrollen van haar						
Helpen met eten		x	x	x	x	x
.....						
Dansen met bejaarden				x		
Naar de markt gaan					x	

### b. Het leren van leerlingen - learner report

In hun stageschrift moeten leerlingen ook hun eigen leerervaringen onder woorden brengen. De stagiaire in het rusthuis beantwoordt daartoe bijvoorbeeld volgende vragen.

**Figuur 58: Learner report - leerlogboek**

Op het einde van een stageweek sta je stil bij de activiteiten die je de voorbije week hebt ondernomen en de gesprekken die je op je stageplaats hebt gevoerd. Beantwoord daartoe telkens volgende vragen.

- a. Deze week heb ik nieuw geleerd dat...
- b. Ik ben voornamelijk beter geworden in (het)...
- c. Dat ik mezelf nog moet verbeteren, bleek deze week uit...
- d. Om beter te worden op deze punten, ben ik van plan om...
- e. Ik zou meer willen leren over...
- f. Welke beoordeling verdien je volgens jezelf voor deze stageperiode? Waarom?

### c. De ervaringen en gevoelens van leerlingen

Naast het plannen van activiteiten en het reflecteren over het eigen leren moeten de leerlingen ook de kans krijgen persoonlijke ervaringen en gevoelens te rapporteren. In het persoonlijk logboek bepaalt de leerling in grote lijnen zelf over welke onderwerpen hij schrijft. Dit neemt niet weg dat de leerkracht voor een zekere sturing kan zorgen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de richtvragen voor de leerlingen Verzorging. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen aanvulzinnen, open vragen en het reageren op stellingen.

Figuur 59: Richtvragen voor een persoonlijk logboek

- ✓ Ik ben trots op...
  - ✓ Ik heb me slecht gevoeld toen...
  - ✓ Wat me van deze week zeker zal bijblijven is dat...
  - ✓ Ben je tevreden over deze stageweek? Waarom (niet)?
  - ✓ Zou je later graag in deze stageplaats werken? Waarom (niet)?
  - ✓ Waarom ga je al dan niet akkoord met volgende stellingen?
- Deze stageperiode mag voor mij gerust een week langer duren.  
De stagementor heeft een correct beeld van mij.  
Deze stageweek is echt tijdverlies geweest.

## 2. Zelfevaluatie bij de stageactiviteiten

Om leerlingen te betrekken bij het evalueren van hun eigen stageactiviteiten wordt vaak een beroep gedaan op evaluatielijsten. Feit is dat om de stageprestaties van leerlingen te beoordelen sowieso een beroep moet worden gedaan op criteria. Ook als leerlingen niet betrokken worden bij de evaluatie moet je beschikken over een goede selectie criteria. Wanneer deze dan toch ter beschikking zijn, vergt het slechts beperkte inspanningen om deze ook door de leerlingen zelf te laten gebruiken. In het hoofdstuk van de authentieke evaluatie presenteerden we reeds een evaluatielijst voor stage-evaluatie bij leerlingen in een kleuterschool. Gelijkaardige evaluatielijsten bestaan om het stageverloop in een bejaardentehuis te evalueren (zie figuur 60). Deze lijsten kunnen zowel door de stagebegeleider als door de leerling zelf worden ingevuld. Of: waarom niet –indien mogelijk– de bejaarden zelf vragen om het evaluatie-instrument in te vullen.

Figuur 60: Evaluatielijst stage bejaardentehuis

Evaluatiecriteria	Week 1		Week 2		Aandachtspunten voor het verdere verloop van de stage
	LL	SB	LL	SB	
Houdt zich aan de afspraken					
Polsslag opnemen en aantekenen					
Verzorgingsdossier invullen					
Zorgzaam omgaan met apparatuur					
Bedbad toedienen					
...					
<b>Algemene beoordeling</b>					
Beoordelingsschaal:					
✓ (+) Doelstelling bereikt					
✓ (±) Doelstelling gedeeltelijk bereikt, nog bij te sturen					
✓ (-) Doelstelling niet bereikt (motiveer telkens waarom)					
✓ (nvt) niet van toepassing (niet geobserveerd, heeft zich niet voorgedaan, ...)					

Zich baserend op de gegevens uit de evaluatielijst kunnen leerlingen zichzelf een omvattende beoordeling geven. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van een holistische rubriek die gelijkaardig is aan diegene die gepresenteerd werd bij het illustreren van authentieke evaluatie bij leerlingen Verzorging. Het gebruik van dergelijke (zelf)evaluatielijsten en rubrieken houdt uiteraard niet op bij het invullen ervan. Op basis van de verkregen gegevens en eventuele verschillen tussen de beoordeling van de stagebegeleider en de leerlingen zelf, biedt de lijst immers tal van reflectiemogelijkheden en leerkansen.



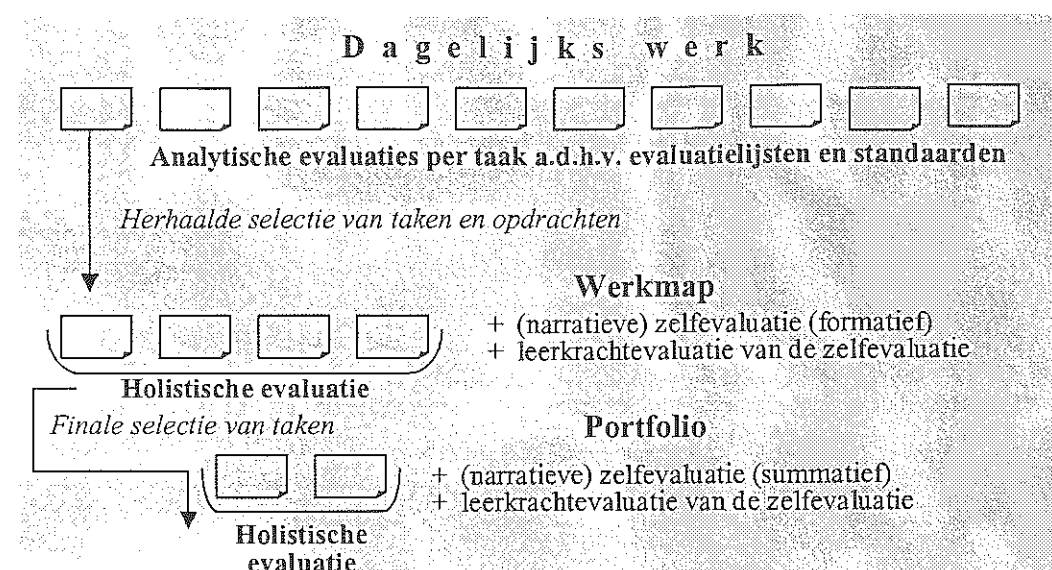
## Hoofdstuk 4: Het gebruik van portfolio's

De term 'portfolio' klinkt wellicht bekend in de oren. Beroepsmatig maken bijvoorbeeld schilders, modellen, journalisten en architecten er gebruik van. Pas recent is men portfolio's ook gaan hanteren als een onderwijskundige evaluatiemethode. In die context is een portfolio echter meer dan een uitstallkast voor wat men in zijn mars heeft of reeds bereikt heeft. In dit hoofdstuk zullen we aantonen dat een portfolio die in de juiste context gebruikt wordt en gebaseerd is op de juiste taken, aan elk van de kenmerken van alternatieve evaluatievormen tegemoet kan komen. Vandaar de interesse voor het gebruik ervan.

### 1 Een voorbeeld

Het gebruik van portfolio's heeft geen vastliggende structuur, maar wel vastliggende ingrediënten. Volgend voorbeeld is dan ook maar één mogelijke invulling.

Figuur 61: het verloop van een portfolio-evaluatie



In de eerste fase verzamelen leerlingen hun dagelijks werk (bijvoorbeeld verschillende grafieken, verschillende opstellen of verschillende lasverbindingen). Deze prestaties en producten worden telkens aan de hand van analytische rubrieken geëvalueerd. Dit betekent dat leerlingen per taak op elk van de criteria die voorop gesteld werden feedback krijgen. Er wordt doorheen de lesperiode duidelijk bijgeleerd. De kwaliteit van de verschillende beschikbare taken is dus verschillend. In een volgende stap selecteren de leerlingen een aantal van de dagelijkse opdrachten en taken. Deze worden samengebracht in een werkmap. Deze werkmap is een voorloper van de eigenlijke portfolio. We noemen de werkmap ook wel formatieve of tussentijdse portfolio. Het doel is het leerproces van de leerlingen bij te sturen. De leerlingen verantwoorden waarom ze net die taken opnemen (dit zijn dus niet noodzakelijk de taken met de beste beoordeling). In dit voorbeeld is het zo dat er zonder zelfevaluatie van de leerling én evaluatie door de leerkracht geen sprake is van een volwaardige werkmap. Over de taken in de werkmap worden algemene, holistische beoordelingen uitgesproken. Pas wanneer we een eindbeoordeling willen uitspreken gaan we over tot de volgende stap. Op het geschikte tijdstip maken leerlingen uit de werkmap een finale selectie van documenten. Samen met de zelfevaluatie en de evaluatie door de leerkracht ontstaat op die manier de summatieve portfolio.

## 2 Portfolio gedefinieerd

Een portfolio is een doelgerichte verzameling van het werk van een leerling waarin diens inspanningen, vooruitgang en verwezenlijkingen aangetoond worden. Deze verzameling moet de deelname van de leerlingen in het selecteren van de inhoud van de portfolio, in het selecteren van criteria voor selectie van de inhoud en in het selecteren van criteria ter beoordeling van hun werk omvatten. De portfolio omvat tevens zowel duidelijke bewijzen van de reflectie van de leerling over diens eigen prestaties als van de bemerkingen van de leerkracht op het werk en de reflectie van de leerling.

## 3 De kenmerken en doelen van een portfolio assessment

Een portfolio bestaat niet louter uit de verzameling van alle elementen die de leerling in de studieperiode produceerde, noch uit een toevallige selectie uit die elementen. De inhoud moet zorgvuldig door de leerling met een bepaald doel voor ogen geselecteerd worden. Essentieel is verder de zelfreflectie van de leerling. Net door te moeten verantwoorden waarom ze bepaalde werkstukken al dan niet in de portfolio hebben opgenomen, worden leerlingen gestimuleerd om te reflecteren over hun eigen leerproces. Een portfolio is een voortdurend proces dat zowel formatieve als summatieve kansen biedt om de vooruitgang van leerlingen in kaart te brengen. Op die manier krijgt men een gevarieerd beeld van de prestaties en het leerproces van de leerling en krijgt men zicht op de sterktes en zwaktes van de betreffende leerling. Een portfolio vertelt als het ware het verhaal van de leerling als lerende.

Wat het type portfolio betreft, maken we een tweedeling in 'beste werk'-portfolio's en groeiportfolio's. De 'beste werk'-portfolio (exemplarische portfolio, showcase portfolio) is een verzameling van de beste en de meest kwaliteitsvolle werkstukken van de leerling. De nadruk ligt op wat de leerling kan. De groeiportfolio bevat voorbeelden van het ontwikkelingsproces van de leerling en bestaat zowel uit afgewerkte als niet-afgewerkte stukken, uit effectieve en niet-effectieve elementen, uit kladversies, verslagen van brainstorming en uit andere relevante elementen omtrent het leerproces van de leerling. De nadruk ligt op de ontwikkeling die de leerling doormaakt. Zowel indicaties voor succes als voor mislukking worden in de portfolio opgenomen.

Met het gebruik van een portfolio wil men verscheidene doelen realiseren. De meest belangrijke zijn het uitspreken van beoordelingen over leerlingen en het stimuleren van leerlingen tot reflectie. Het eerste doel omvat het portretteren van de groei en/of de capaciteiten van leerlingen. Het tweede betreft het ontwikkelen van de individuele verantwoordelijkheid van de leerling in het bevragen van en het reflecteren over het eigen werk. De portfolio is als het ware een katalysator voor reflectie. Een portfolio is dus niet alleen een evaluatie-instrument maar ook een leerinstrument. Naast het verzamelen van evaluatiegegevens en het stimuleren tot reflectie kunnen nog andere doelen nagestreefd worden. Portfolio's kunnen gebruikt worden om ouders te betrekken bij het onderwijsleerproces van hun kind en om de resultaten van individuele leerlingen naar ouders te rapporteren. Het publiek van een portfolio

kan ook bestaan uit toekomstige werkgevers. In dat geval ligt de nadruk op specifieke kennis, vaardigheden en attitudes die verwacht worden in een bepaalde professionele setting.

## 4 Waarom portfolio's?

Portfolio's sporen de leerlingen aan om te reflecteren op hun eigen werk, activiteiten, keuzen en doelen. Ze betrekken de leerlingen actief bij de evaluatie en hebben dan ook de voordelen die kenmerkend zijn voor leerlingenbetrokkenheid. Belangrijk is ook de kennis van de verwachtingen. Het expliciteren van de rubrieken en de criteria maakt dat leerlingen een duidelijk zicht hebben op de doelen en de verwachtingen waaraan ze dienen te voldoen. Op die manier draagt het gebruik van een portfolio bij tot het ontwikkelen van belangrijke leervaardigheden en strategieën. Dit betekent dat leerlingen al evaluerend nieuwe onderwijsdoelstellingen kunnen bereiken. Hierbij denken we aan zichzelf evalueren, vooropstellen van leerdoelen, ontwikkelen van de verantwoordelijkheid voor het eigen leren en het scheppen van vertrouwen bij leerlingen ten aanzien van hun mogelijkheden als lerenden.

Toch is het gebruik van portfolio's als evaluatievorm niet steeds vanzelfsprekend en ongenueanceerd positief. Te denken valt aan noodzakelijke voorwaarden zoals de voorkennis van leerlingen. Leerlingen kunnen hun sterktes en zwaktes pas aanvoelen, mits ze over de nodige metacognitieve vaardigheden beschikken. Het gebruik van portfolio's is bovendien tijds- en arbeidsintensief.

## 5 Het evaluatieproces bij portfolio's

In het gebruik van een portfolio onderscheiden we drie opeenvolgende fasen, namelijk de organisatie en planning, de eigenlijke verzameling en de reflectie.

### 5.1 Organisatie en planning

Net zoals bij andere evaluatievormen is het vooropstellen van de doelen en de inhoud van de portfolio een eerste stap om portfolio's vorm te geven. Op basis van een duidelijk zicht op de doelen en de inhoud kan beslist worden over andere portfolioaspecten. Deze zijn:

- ✓ De vraag naar de functie: summatief of formatief?
- ✓ De vraag naar het portfoliotype. Welk portfoliotype is het meest aangewezen?
- ✓ De vraag naar de participanten. Welke betrokkenen participeren in het portfolioproces en welke zijn hun functies (beoordelen, geven van feedback, publiek)?
- ✓ De vraag naar het tijds kader. Over welke periode wordt de portfolio samengesteld?
- ✓ De vraag naar de classificatiemethode. Hoe zal de portfolio worden bijgehouden? Welke de meest geschikte werkwijze is, hangt af van het antwoord op volgende vragen. *Wat zijn de feiten?* Is er veel ruimte beschikbaar in de klas? Moet de classificatie steeds onmiddellijk beschikbaar zijn? Kunnen leerlingen beschikken over een PC (op school en thuis)? Welke finan-

ciële middelen hebben we ter beschikking? Moeten de leerlingen de portfolio transporteren van de school naar huis? Moet de classificatie verschillende mediatypes omvatten? *Aan welke criteria moet de classificatiemethode voldoen?* Mogelijke criteria zijn: stevig en robuust, goedkoop, mogelijkheid tot organisatie en tot het bevatten van verschillende soorten werkstukken, makkelijk op te slaan, transporteerbaar, etc. Op basis van dergelijke criteria kan een keuze gemaakt worden tussen onder andere volgende classificatiemethoden.

- |                     |                              |
|---------------------|------------------------------|
| (1) een ringmap     | (5) gebruikte waspoederdozen |
| (2) kaften          | (6) floppy disks             |
| (3) een aktetas     | (7) een laptop               |
| (4) een archiefkast | (8) ...                      |

## 5.2 Verzameling – Samenstellen van de portfolio

In de organisatie van een portfolio is een centrale plaats weggelegd voor de zogenaamde categorieën. In de categorieën wordt uitgedrukt wat belangrijk wordt geacht en waarover de portfolio moet informeren. Ze verzekeren een gerichte selectie en verzameling van werkstukken. Categorieën zijn dus nauw verbonden met de onderwijsdoelen. Ze kunnen algemeen of specifiek zijn. Algemene categorieën binnen het vak Nederlands zijn bijvoorbeeld lezen, schrijven en spreken. Specifieke categorieën richten zich bijvoorbeeld op vertellend schrijven, poëzie en zakelijk schrijven.

De categorieën worden door de leerlingen met concrete werkstukken en informatie ingevuld. Deze kunnen verscheidene vormen hebben: geschreven, visueel, auditief of multimediaal. Ook de aard ervan varieert. Te denken valt aan volledige werkstukken, kladversies, feedback van de leerkracht of peers, reacties van externen. Kortom: alle informatie die relevant en voldoende belangrijk is, kan worden opgenomen. Toch moet elk van de in de portfolio opgenomen elementen voldoen aan een aantal vooropgestelde criteria en standaarden. Hiertoe volstaan de categorieën niet. Om tot een goede beoordeling van portfolio's te komen moeten dus, zoals bij elke andere evaluatie, criteria ontwikkeld worden. Deze criteria hebben een dubbel doel: de selectie van afzonderlijke werkstukken ondersteunen en het beoordelen van de portfolio als geheel. Een aantal criteria zijn weergegeven in figuur 62.

Figuur 62: Portfoliocriteria

- ✓ Aantonen van begrip, inzicht en capaciteit;
- ✓ Aantonen van groei en ontwikkeling ten aanzien van de te bereiken onderwijsdoelen;
- ✓ Bedachtzaamheid (ten aanzien van aanwijzingen voor de eigen ontwikkeling en metacognitieve reflectie);
- ✓ Creativiteit en originaliteit;
- ✓ Volledigheid en correctheid;
- ✓ Organisatie van de portfolio;
- ✓ Verscheidenheid van de opgenomen stukken (in die zin dat een bepaalde prestatie of ontwikkeling op verschillende manieren wordt gedocumenteerd);
- ✓ Kritische zelfreflectie.

Naast de doelen, categorieën en criteria moeten nog een aantal bijkomende elementen uitgeklaard worden. In de eerste plaats is er de vraag naar wiebeslist over de inhoud van de portfolio. De beslissingsvrijheid van de leerling kan sterk variëren. Essentieel is dat de leerling de verantwoordelijkheid draagt over het selectieproces. Of de uiteindelijke beslissing over het opnemen van een bepaald werkstuk nu al dan niet volledig bij de leerling ligt of door de leerling met de leerkracht (peers of ouders) besproken wordt, is van ondergeschikt belang. Voor de aanvang van de evaluatie moet wel goed omschreven worden welke de verschillende betrokkenen zijn in het selectieproces en wat de rol van elk van hen is.

## 5.3 Reflectie

Zonder reflectie zou een portfolio enkel een doelloze verzameling zijn van het werk van leerlingen. Waar mogelijk moeten in de portfolio dan ook gegevens worden opgenomen over de reflecties van leerlingen. Zoals in het hoofdstuk 'betrokkenheid van leerlingen' bleek, kunnen dergelijke reflecties verscheidene vormen aannemen (zoals logboeken, vragenlijsten). De reflectie kan zich zowel richten op de portfolio in zijn geheel als op een specifiek werkstuk in het bijzonder. Beide reflecties worden kort geïllustreerd.

Figuur 63: Vormen van reflectie

### Korte introductie bij een taalportfolio

Bij de aanvang van de lessen werd mij gevraagd om een zelfevaluatie te maken van mijn sterke en zwakke punten en hoe ik de lessen Nederlands tegemoet zag. Bij het nalezen van deze evaluatie aan het einde van het schooljaar, merkte ik dat ik op alle domeinen vooruitgang heb geboekt. Voornamelijk het feit dat ik ben afgestapt van mijn neiging om schrijftaken uit te stellen maakt me zeer blij. Ik ben erin geslaagd alles tijdig af te werken. Dat gaf me meer tijd om nog verbeteringen aan te brengen. Ondanks het feit dat ik vooruitgang heb geboekt, kan ik echter nog blijven groeien als schrijver en kan ik nog harder werken om goede prestaties neer te zetten. Wat ik met deze laatste twee bemerkingen bedoel, zal ik duidelijk maken doorheen mijn portfolio.

### Reflectie bij een specifiek werkstuk

Dit werkstuk is het resultaat van de opdracht om op basis van een foto een verhaal te schrijven. Ik heb dit stuk gekozen omdat ik er veel tijd aan heb besteed en omdat ik aanvankelijk wat moeite had om van de foto tot een verhaal te komen. Toch vond ik het een zeer leuke en leerrijke oefening om de mensen op de foto tot leven te brengen. Het resultaat mag er volgens mij wezen. Ik heb deze taak aangepakt zoals door de leerkracht werd voorgesteld. Vroeger ging ik niet zo gestructureerd te werk. In tegenstelling tot bij vroegere opdrachten ben ik niet onmiddellijk begonnen met schrijven. Eerst heb ik in een schema de relaties tussen de karakters aangegeven en goed nagedacht over een aantal mogelijke plots. Vroeger kostte mijn ongestructureerde aanpak minstens evenveel energie terwijl het resultaat minder was.

## 6 De verschillende componenten van een portfolio

De inhoud van een portfolio bestaat uit werkstukken en reflecties. Daarnaast moet echter eveneens aandacht worden besteed aan de structuur van de portfolio. Vandaar het onderscheid tussen de inhoudelijke en de organisatorische component.



Om tot een kwaliteitsvolle invulling van de inhoudelijke component te komen, zijn drie aspecten van belang, namelijk diepgang, breedte en reflectie. *Diepgang* heeft betrekking op de nood aan een goed gedocumenteerde weergave van de evolutie en/of de prestaties van de leerling. Er moeten voldoende diepgaande gegevens aangebracht worden. Onder *breedte* verstaan we dat verscheidene indicaties worden opgenomen van wat men wil documenteren. De derde inhoudelijke component zijn *dereflecties* op en analyses van het werk van de leerling. Ook de reflecties en feedback van de leerkracht of van andere betrokkenen behoren hiertoe.

Zonder organisatorische component is het vaak moeilijk om zicht te krijgen op de inhoud van een portfolio. Een portfolio kan immers op verschillende manieren georganiseerd worden: per onderwerp, per doelstelling, chronologisch, per type product of naargelang de leerling de stukken belangrijk acht voor de eigen ontwikkeling. In principe kunnen ook zeer verscheidene redenen aan de basis liggen van de selectie van portfoliostukken: ik heb er hard voor gewerkt, ik heb er veel van geleerd, het was interessant, de taak daagde me uit en ik heb het goed voorbereid. Deze achterliggende principes moeten steeds worden toegelicht. Hierbij wordt niet alleen aandacht besteed aan de structuur van de portfolio maar ook aan achtergrondinformatie over de leerling en de onderwijscontext. De organisatorische component kan bestaan uit inhoudstafels, geschreven introducties en visuele leeswijzers.

- ✓ **Inhoudstafels** zijn een eenvoudige manier om de lezers van een portfolio wegwijs te maken. Telkens als de leerling iets aan de portfolio toevoegt, wordt dit in de inhoudstafel aangegeven (datum, titel, kern van het werkstuk). Leerlingen werken dan bijvoorbeeld met steekkaarten of op een PC. Bij de finale selectie van werkstukken kan de leerling een vaststaande inhoudstafel opstellen. Deze hoeft niet chronologisch gestructureerd te zijn.
- ✓ In **geschreven introducties** beschrijven leerlingen de structuur van de portfolio. Ze geven de lezer tevens een eerste impressie van de portfolio. Er moet dus zorgvuldig werk van worden gemaakt. Aan het einde van het portfolioprocess –net voor de portfolio zal worden afgewerkt– moeten de leerlingen daartoe kunnen beschikken over voldoende tijd en ondersteuning.
- ✓ Leerlingen kunnen ook **visuele leeswijzers** maken om de structuur van hun portfolio toe te lichten. Hierbij kunnen zowel persoonlijke elementen als gegevens over de onderwijscontext worden opgenomen. De mogelijkheden zijn zeer ruim: tekeningen, mentale schema's, stroomdiagrammen, boomstructuren. Een leerling kan bijvoorbeeld zichzelf tekenen op een brug tussen zijn vroegere loopbaan en de nog af te leggen leerweg. Op die tekening kan hij aangeven wat er reeds achter zich ligt (wat hij reeds beheerst, waar hij goed in is) en waar hij naar toe wil (doelstellingen, plannen). Ziet de leerweg er uit als een voortdurende steile klim naar een bergtop die zich nog in de wolken bevindt of eerder als een vrolijke wandeling door een glooiend landschap (met toch een aantal onverwachte valkuilen)?

Uit de beschrijving van de inhoudelijk en organisatorische componenten leren we dat een portfolio doorgaans bestaat uit volgende elementen:

1. een inhoudstafel, leeswijzer en/of introductie (geven de inhoud en structuur weer);
2. een beschrijving van het gepresteerde werk;

3. een beschrijving van de concrete leerervaringen en van de evolutie van het leerproces;
4. een selectie van documenten en werkstukken als bewijsmateriaal;
5. een reflectie van de leerling op de vorige elementen (met eventueel bemerkingen van de leerkracht of derden op de portfolio in het algemeen en op deze reflectie in het bijzonder).

## 7 Het beoordelen van een portfolio

Portfolio's worden samengesteld om het leerproces van leerlingen in schrijven, lezen, rekenen of aardrijkskunde te documenteren. Doorgaans zal men bij het beoordelen van portfolio's daarom twee (groepen) rubrieken gebruiken. Eén om de eigenlijke leerprestaties (de verschillende werkstukken) te evalueren en één om de portfolio op zich te beoordelen. Net als bij andere evaluatietaken kunnen ook voor het evalueren van portfolio's criteria en rubrieken ontworpen worden. Getuige hiervan volgende twee voorbeelden.

Figuur 64: Analytische rubriek voor het beoordelen van een portfolio

	4	3	2	1	0
<b>Inhoud</b>	De pf bevat al het vereiste materiaal	De pf bevat het meeste van het vereiste materiaal	De pf bevat een deel van het vereiste materiaal	De pf bevat weinig van het vereiste materiaal	De pf bevat enkel irrelevant materiaal
<b>Organisatie</b>	De pf is volledig en afgewerkt georganiseerd. De lezer heeft geen enkele moeite alles te vinden.	De pf is goed georganiseerd. De lezer heeft weinig moeite alles te vinden.	De pf is eerder goed georganiseerd. De lezer kan wel enkele problemen ondervinden om alles te vinden.	De pf getuigt van een poging tot organisatie. De lezer ervaart moeilijkheden alles te vinden.	Is er geen poging tot organisatie. Het is een verzameling van losse stukken.
<b>Kwaliteit</b>	De pf bevat werk van uitzonderlijke kwaliteit. Het is beter en verdergaand dan vereist.	De pf bevat werk van aanvaardbare kwaliteit en komt tegemoet aan de verwachtingen.	De pf bevat werk van aanvaardbare kwaliteit en komt tegemoet aan de meeste verwachtingen.	De pf bevat werk dat eerder van onaanvaardbare kwaliteit is. Verschillende vereisten zijn onvervuld.	De pf bevat werk dat niet van een aanvaardbare kwaliteit is.

Figuur 65: Holistische rubriek voor het beoordelen van een portfolio

- (10) – De portfolio is goed gedocumenteerd en georganiseerd. De structuur is accuraat, compleet en makkelijk te volgen. Een excellente weldoordachte portfolio die aantoonst dat er een uitmuntende inspanning is geleverd.
- (8) – Redelijk goed gedocumenteerd en georganiseerd. De structuur is meestal accuraat, compleet en makkelijk te volgen. Een goede, kwaliteitsvolle portfolio die getuigt van een excellente inspanning.
- (6) – Bepaalde delen zijn zwak of inaccuraat gedocumenteerd en/of georganiseerd. De portfolio is niet volledig en niet eenvoudig te volgen. Een gemiddelde, adequate portfolio die aantoonst dat er een goede inspanning is geleverd.
- (4) – Ongeorganiseerde, slecht gedocumenteerde portfolio. Grote delen zijn onvolledig en/of inaccuraat. Moeilijk te volgen. Een zwakke kwaliteit die getuigt van een zwakke inspanning.
- (2) – De portfolio is onvolledig, foutief en/of inadequaet. Het product getuigt van weinig of geen inspanning.
- (0) – De portfolio werd niet ingediend.

## 8 Voorbeelden van portfoliogebruik

Het ontwikkelen van voorbeelden ligt anders bij portfolio-evaluatie dan bij de andere vormen van alternatieve evaluatie. Uit de bovenstaande beschrijving bleek dat een succesvol gebruik van portfolio's in belangrijke mate een beroep doet op de reeds aangehaalde voorbeelden van (authentieke) vaardigheidstaken en leerlingenbetrokkenheid. Bij deze voorbeelden van taken, opdrachten en beoordelingsinstrumenten gaan we hier niet opnieuw stilstaan. Ook de criteria die gebruikt kunnen worden om portfolio's te beoordelen werden reeds toegelicht en geïllustreerd. Vandaar dat we ons er in deze paragraaf toe beperken om voor de drie doelgroepen kort een aantal mogelijkheden tot portfoliogebruik aan te halen.

Doorheen de beschrijving van portfolio's zijn reeds een aantal voorbeelden van taalportfolio's aangehaald. De taalkundige taken en producten van de leerlingen uit de eerste graad lenen zich vaak uitstekend tot portfoliogebruik. Op welk schrijfproduct zijn ze trots, op het welk minder? Waarom vinden leerlingen het ene verslag kwaliteitsvoller dan het andere? Kunnen ze aan de hand van een selectie van hun taken aantonen dat (en wat) ze gaandeweg bijgeleerd hebben? Kunnen ze met schrijfvoorbeelden uit andere vakken dan Nederlands demonstreren dat ze in het algemeen bereid zijn om hun handschrift en lay-out te verzorgen?

Gelijkaardige leer- en evaluatiekansen kunnen gerealiseerd worden door het gebruik van portfolio's in het wiskundeonderwijs. Uit welke taken blijkt dat de leerling gaandeweg meer inzicht heeft gekregen in het verband tussen de verschillende bewerkingen of in het oplossen van vergelijkingen? Welk schema van een wiskundig probleem is werkelijk een modelvoorbeeld? Welke voorbeelden tonen aan dat de probleemoplossingsmethode van de leerling veranderd is? Wat ontbreekt er nog aan? Welke oplossing bewijst dat de leerling de vereiste doelstellingen onder de knie heeft?

Ook bij leerlingen Elektriciteit/elektronica komen verschillende producten en taken in aanmerking als basis voor een portfolio-evaluatie. Welke kringloop die ze samenstelden voldoet het best aan de veiligheidsvoorschriften? Waarin verschilt het beste verslag over uitgevoerde metingen dat de leerling samenstelde van het minst goede? Uit welke taken blijkt dat de leerling op een efficiënte manier meettoestellen kan gebruiken? Gesteld dat de leerling moet solliciteren bij een toekomstige werkgever: welke taak toont aan dat de leerling op een gestructureerde manier fouten in een signalisatieschakeling kan aanpakken?

Portfoliogebruik hoeft zich niet te beperken tot de (zogenaamd) sterkere richtingen. Ook bij leerlingen uit het beroepsonderwijs kan de evaluatievorm succesvol worden aangewend. De vakken 'Omgangskunde' en 'Praktijk verzorging' in de richting Verzorging verschillen van andere richtingen in die zin dat de activiteiten vaak in mindere mate resulteren in producten (vergelijk briefwisseling in de richting kantoor, een lasverbinding of een zelf gemaakt kledingsstuk). Toch zijn er ook binnen deze studierichting interessante mogelijkheden. Leerlingen kunnen een selectie maken uit hun stageverslagen en verantwoorden waarom het gekozen verslag hun 'beste' prestatie is. Zijn ze geëvolueerd in de activi-

teiten die ze organiseren voor bejaarden? Hoe blijkt dit uit hun activiteiten? Welke stage-ervaringen maken volgens de leerling zelf dat hij/zij (nog niet) klaar is om als verzorgende aan de slag te gaan?

# Deel



## Aan de slag met alternatieve evaluatievormen

### Inleidend

In de vorige delen hebben we een kader geschetst dat duidelijkheid creëert over de kenmerken van goede evaluatie, de kenmerken van alternatieve evaluatievormen en het evaluatieproces. In de volgende paragrafen staan we stil bij een aantal elementen die van tel zijn wanneer je als leerkracht met alternatieve evaluatievormen wenst aan de slag wil gaan.

De overgang van een traditionele evaluatiecultuur naar een assessmentcultuur is geen magische gebeurtenis die van de ene dag op de andere kan gerealiseerd worden. Het hoeft daarentegen ook geen moeilijk en aanslepend proces te zijn. Althans niet indien we ons bewust zijn van een aantal mogelijke valkuilen en indien we leren uit reeds bestaande ervaringen. Bovendien moeten veel leerkrachten niet van nul beginnen. In de volgende paragrafen gaan we eerst in op een aantal te verwachten opmerkingen bij de vorige delen. We noemen dit potentiële valkuilen. Daarna geven we een aantal aandachtspunten die leerkrachten in acht kunnen nemen wanneer ze aan de slag willen gaan met alternatieve evaluatievormen. Of anders geformuleerd: hoe kunnen die valkuilen vermeden worden.

### 1 De belangrijkste valkuilen

Leerkrachten die de vorige delen van dit handboek aan hun kritische blik onderwierpen, formuleerden elk een aantal gelijkaardige bedenkingen: (1) weerstand, (2) tijdsgebrek, en de nood aan (3) gebruiksklaar materiaal en (4) ondersteuning en bijscholing.

**Weerstand:** *"Dit toepassen, op mijn school, zou aanleiding kunnen geven tot botsingen. Ik weet niet of ik dat wel verkocht kan krijgen aan mijn collega's en aan mijn directie."*

Niet alle betrokkenen in het onderwijs- en evaluatiegebeuren zijn als vanzelfsprekend enthousiast over de stap naar alternatieve evaluatievormen. Problemen met collega's of andere betrokkenen die het gebruik van alternatieve evaluatievormen niet ondersteunen zijn niet uit de lucht gegrepen. Daarin schuilt wellicht de belangrijkste valkuil op het pad naar alternatieve evaluatievormen. De tegenzin van betrokkenen is vaak een gevolg van een gebrek aan eensgezindheid of onduidelijkheid over de doelen die men met de invoering van een vernieuwing wil realiseren. Het is dan ook van groot belang dat men de invoering van alternatieve evaluatievormen begint met een duidelijk doel voor ogen. Daartoe moet één centrale vraag beantwoord worden: *wat willen we dat onze leerlingen kennen en kunnen wanneer ze onze school verlaten.* Zonder een gemeenschappelijk gedragen visie over de na te streven onderwijsdoelen en over het te voeren evaluatiebeleid, zal het gebruik van alternatieve evaluatievormen inderdaad op weerstanden botsen. Uiteraard is het onmogelijk iedereen warm te maken om te investeren in vernieuwing (o.w.v. gemakzucht en burned out). Die problematiek zal zich ook voordoen bij alternatieve evaluatievormen. Jammer maar helaas is de impact van één dwarsligger vaak groter dan die van een voortrekker. Enkel volharding, communicatie en argumentatie kunnen langzaamaan bruggen bouwen en tot een mentaliteitswijziging leiden.



**Tijdsgebrek:** "Zo'n aanpak huldigen lijkt me prima, maar zoiets permanent voor mekaar brengen, lijkt me enorm tijdrovend." "Dodelijk voor het bezielde enthousiasme van leerkrachten is het gevoel overvraagd te zijn of het administratief niet te beheersen."

Leerkrachten omschrijven tijdsgebrek zelf als een zeer belangrijke hinderpaal. De implementatie van alternatieve evaluatievormen moet goed doordacht gebeuren en is dus inderdaad tijdsintensief. Zowel het komen tot veranderingen in de evaluatiecultuur als het effectief ontwikkelen en gebruiken van alternatieve evaluatievormen vergen een aanzienlijke tijdsinvestering. Daar komt bij dat scholen verschillende andere vernieuwingen tegelijkertijd trachten in te voeren. Het lijkt alsof het invoeren van alternatieve evaluatievormen simpelweg te veel vergt van de reeds drukke bezette leerkrachten.

De sleutel tot een succesvolle invoering van alternatieve evaluatievormen bestaat echter niet uit het vinden van meer tijd maar wel uit het herverdelen van de beschikbare tijd. 'Werk slimmer, niet harder' is de boodschap. Eenmaal het gebruik van alternatieve evaluatievormen in voege is, zal er bovendien meer tijd beschikbaar zijn. Rubrieken moeten niet steeds opnieuw ontwikkeld worden, leerkrachten gaan samenwerken, de leerlingen worden in de evaluatie betrokken. Maar toch, gezien de aanzienlijke taakbelasting van leerkrachten hoeft het niet te verwonderen dat zij niet onmiddellijk staan te springen om meer complexe, meer uitgewerkte en tijdsintensieve evaluatiemethodes in te voeren. Als individu aanvangen met alternatieve evaluatievormen vergt te veel tijd en inspanning. Vandaar de noodzaak aan samenwerking en aan geschikte praktijkvoorbeelden.

**Gebruiksklaar materiaal:** "Moet het aanbod van praktijkmodellen en concrete voorbeelden niet veel sterker uitgewerkt worden?"

Om te kunnen experimenteren, moeten leerkrachten een te grote investering doen in het ontwikkelen van taken en beoordelingsinstrumenten. De kosten zijn aanvankelijk te groot en de baten onzeker. Om die reden is een belangrijke rol weggelegd voor de overheid. Wanneer het de overheid menens is wat het promoten van alternatieve evaluatievormen betreft, dan zal zij het gebruik ervan op talrijke wijzen moeten faciliteren. Vernieuwingsprocessen creëren verscheidene behoeftes waaraan de overheid zoveel mogelijk moet tegemoetkomen: tijd, geld, ideeën, voorbeelden en expertise. De overheid en schoolbesturen moeten het bijvoorbeeld mogelijk maken dat de nodige leerkrachten tijdelijk vrijgesteld worden van hun lesopdrachten om binnen de eigen school te werken aan de noodzakelijke houdingen, doelen en structuren. Hiertoe moeten op de verschillende bestuursniveaus de nodige fondsen worden voorzien. Buitenlandse voorbeelden tonen aan dat dit mogelijk is. De faciliterende rol van de overheid beperkt zich echter niet tot binnenschoolse activiteiten. Het is niet de bedoeling dat elke school en elke leerkracht het warm water gaat uitvinden. Vandaar de belangrijke taak voor de overheid om overkoepelende activiteiten op te zetten waarin voor -verschillende inhoudsdomeinen en verschillende groepen leerlingen- evaluatietaken en beoordelingsinstrumenten worden ontwikkeld en aan de scholen ter beschikking worden gesteld. Op die manier kan men de kosten (voor scholen en leerkrachten) verminderen en de mogelijkheden om succeservaringen op te doen, vergroten.

**Ondersteuning en bijscholing:** "Zonder verregaande samenwerking en ondersteuning kan ik dit niet op poten te zetten."

Leerkrachten die reeds trachtten alternatieve evaluatievormen in hun onderwijspraktijk te integreren, geven aan behoefte te hebben aan bijkomende sturing en ondersteuning vanwege collega's of externe

experts. Ondersteuning en training zijn alom van tel. Een gebrek aan ondersteuning op ieder relevant terrein kan de succesvolle implementatie van alternatieve evaluatievormen in het gedrang brengen. Scholing en ondersteuning zullen dan ook een belangrijke plaats innemen wanneer we aandacht besteden aan een aantal mogelijkheden om valkuilen te vermijden. Hierbij moet gestreefd worden naar een complementaire invulling van pre- en inservice training.

### Hoe valkuilen vermijden? - leerkrachten

1. Begin kleinschalig en voorzie voldoende tijd
2. School jezelf in het uitvoeren van goede en alternatieve evaluatievormen
3. Leer uit commentaren, kritieken en eigen fouten
4. Communiceer
5. Maak leerlingen vertrouwd met alternatieve evaluatievormen
6. Voorzie onderlinge ondersteuning en betrokkenheid in het ontwikkelingsproces
7. Herverdeel de beschikbare tijd

## 2 Hoe valkuilen vermijden?

Nog belangrijker dan een beschrijving van potentiële valkuilen zijn aandachtspunten die maken dat de negatieve impact van die valkuilen verminderd kan worden. Van de overheid verwachten we dat ze een gepaste context creëert waarin het gebruik van alternatieve evaluatievormen mogelijk wordt. Het is echter aan leerkrachten om in die context aan de slag te gaan. Hierbij kunnen ze volgende zeven raadgevingen in acht nemen.

Figuur 66: Aandachtspunten voor leerkrachten

### 1. Begin kleinschalig en voorzie voldoende tijd

Om aan te vangen met alternatieve evaluatievormen is het aangewezen te beginnen met het uitwerken van een beperkt deel van het curriculum (bijvoorbeeld in één klas). Voor dat deel kunnen doelen vooropgesteld worden waarvoor vervolgens geschikte activiteiten en beoordelingsinstrumenten ontwikkeld of ontleend worden. Op die manier beschik je als leerkracht over een beheersbare opdracht. Een te snelle invoering van alternatieve evaluatievormen moet ten alle tijden vermeden worden. Pas wanneer leerkrachten en leerlingen zich de doelen van alternatieve evaluatievormen eigen hebben kunnen maken, wanneer ze zich bewust zijn geworden van de kwaliteitseisen inzake evaluatie en wanneer ze de

praktische en inhoudelijke vaardigheden hebben om vaardigheidstaken te ontwerpen en te beoordelen, moet aan een systematische uitbreiding gedacht worden. Bij het invoeren van alternatieve evaluatievormen moet er dus een sterke realiteitszin aan de dag worden gelegd. Het is vanzelfsprekend dat naïviteit tijdens de planning kan leiden tot onnodige frustraties en teleurstellingen indien de vooropgestelde doelen en deadlines onhaalbaar blijken.

## 2. School jezelf in het uitvoeren van goede en alternatieve evaluatievormen

Leerkrachten moeten zich -om goede evaluaties te kunnen verzekeren- vervolmaken. De vraag welke aspecten van (alternatieve) evaluatie hiertoe in aanmerking komen wordt best door de leerkrachten zelf beantwoord. Terwijl de ene leerkracht problemen ondervindt bij het vinden van geschikte evaluatietaken, kan de ander meer nood hebben aan hulp bij het vooropstellen van criteria en standaarden. De beschikbare nascholing mag dus niet enkel aanbodgericht zijn; leerkrachten hebben de verantwoordelijkheid om hun eigen nascholingsbehoeftes te detecteren, te verwoorden en vraaggericht te vervullen.

## 3. Leer uit commentaren, kritieken en eigen fouten

Veranderingen en vernieuwingen leiden tot spanningen en kritieken. De manier waarop een schoolteam hiermee omspringt, is bepalend voor het welslagen van de vernieuwing. Spanningen en kritieken mogen niet uit de weg worden gegaan, zelfs indien ze niet constructief bedoeld zijn. Kritieken op het proces en het doel kunnen immers aangewend worden om het proces en het doel te verbeteren. Ze kunnen bovendien relevante argumenten zijn. Een gelijkaardige redenering geldt voor het omgaan met eigen mislukkingen en fouten. Leerkrachten moeten elkaar de kans geven om in een veilige context te experimenteren en op zoek te gaan. Pas wanneer openlijk gecommuniceerd wordt over de eigen fouten, kan vermeden worden dat fouten zich herhalen en een eigen leven gaan leiden.

## 4. Communiceer

Over vernieuwingen moet zowel intern als extern gecommuniceerd worden. In de eerste plaats om iedereen te informeren over op til staande activiteiten en veranderingen. Het kan bijvoorbeeld niet zijn dat ouders pas op een schoolrapport merken dat het beoordelingssysteem en de manier van rapporteren over evaluatieresultaten grondig hervormd zijn. Door te communiceren creëert men duidelijkheid. Naast formele communicatie (in schoolblaadjes en verslagen) is een belangrijke rol weggelegd voor informele mondelinge communicatie. Op die manier wordt eenrichtingsverkeer doorbroken en kunnen vragen, onduidelijkheden, bekommernissen maar ook alternatieven en relevante argumenten aan het licht komen. Communicatie maakt leden deel van een groep. Het ter beschikking hebben van een groep waarmee men kan samenkomen en ideeën uitwisselen, blijkt een cruciale factor in het succesvol aanvangen met alternatieve evaluatie. Leerkrachten vinden samenwerken aan vernieuwing plezieriger en minder bedreigend dan alleen aan de slag gaan.

## 5. Maak leerlingen vertrouwd met alternatieve evaluatievormen

Men moet steeds voor ogen houden dat ook leerlingen voldoende tijd nodig hebben om zich aan de alternatieve evaluatiemethoden aan te passen. Leerlingen moeten zichzelf als doelmatig beleven en gemotiveerd zijn om inspanningen te leveren. Het gebruik van alternatieve evaluatievormen impliceert echter niet automatisch dat leerlingen zullen meestappen in het traject dat men wil uitstippelen. Bij zelfevaluatie verwacht men van leerlingen bijvoorbeeld dat ze reflecteren en denkstrategieën ontwik-

kelen. Dergelijke vaardigheden moeten echter stapsgewijs bijgebracht worden. Neem daarom voldoende tijd om leerlingen vertrouwd te maken met alternatieve evaluatie en om hen de noodzakelijke vaardigheden aan te leren.

## 6. Voorzie onderlinge ondersteuning en betrokkenheid in het ontwikkelingsproces

Een andere belangrijke factor is de ondersteuning die leerkrachten kunnen genieten. Leerkrachten geven immers zelf aan dat ondersteuning door anderen (collega-leerkrachten, beleidsmensen, technische experts) een essentiële voorwaarde is het aanvangen met alternatieve evaluatie succesvol te doen verlopen. Samenwerken is dus de boodschap. Eerder dan een inhoud en format opgelegd te krijgen, willen leerkrachten hulp van andere leerkrachten en technische ondersteuning bij het ontwikkelen van eigen evaluatie-instrumenten. Op die manier kan verzekerd worden dat de evaluatie zeker aangepast is en bruikbaar zal zijn in hun specifieke onderwijssituatie. Een interessante mogelijkheid is de betrokken leerkrachten samen te brengen in werkgroepen. In dergelijke groepen kunnen zij (bijvoorbeeld maandelijks) ervaringen uitwisselen en voorbeelden bespreken. Indien nodig kunnen in de werkgroepen inhoudelijke experts worden uitgenodigd om het eigen blikveld te verstevigen en te verruimen.

## 7. Herverdeel de beschikbare tijd

De nodige tijd vinden, blijkt één van de meest gemaakte bedenkingen van leerkrachten bij het implementatieproces van alternatieve evaluatievormen. De extra taken c.q. tijd die leerkrachten moeten besteden aan evaluatie worden gezien als een bijkomende taakbelasting bovenop de andere taken. Als leerkrachten evaluatie blijven zien als een afzonderlijke fase in het didactische proces zal tijdsgebrek inderdaad een hinderpaal vormen. Net het integreren van evaluatie en instructie maakt echter dat er tijd kan vrijgemaakt worden. Op die manier hoeft het gebruik van alternatieve evaluatievormen niet noemenswaardig meer tijd te vergen van leerkrachten dan voorheen. Alternatieve evaluatie neemt immers de plaats in van andere onderwijskundige en administratieve activiteiten. Het is niet zozeer het gebruik van alternatieve evaluatie dat tijdrovend is, het is het ontwikkelen van taken en beoordelingsinstrumenten dat extra eisen stelt aan leerkrachten. Net hierin mogen leerkrachten echter niet alleen komen te staan. Wat op het eerste zicht tijdrovend lijkt te zijn, zou dus wel eens bijkomende tijd kunnen vrijmaken voor bijvoorbeeld bijkomende begeleiding van en gerichtere feedback voor de leerlingen.

Vernieuwingen zoals het invoeren van alternatieve evaluatievormen vergen een grote tijdsinvestering. Tijdsgebrek wordt door leerkrachten zelf dan ook omschreven als de belangrijkste hinderpaal bij het invoeren van alternatieve evaluatievormen. Daarnaast ervaren ze een moeilijk te overwinnen gevoel van onzekerheid. Dit gevoel resulteert uit de vaststelling dat het gebruik van alternatieve evaluatievormen geen beperkte aanpassing is, maar een volledig nieuwe aanpak van onderwijzen vergt. Valkuilen zijn echter niet onvermijdelijk zijn. Daartoe werd sterk benadrukt dat een succesvolle implementatie van alternatieve evaluatievormen de betrokkenheid en het engagement vergt van zowel beleidsmakers als schoolleiders, leerkrachten, leerlingen en ouders.

## Overzicht van figuren en denkoefeningen

### Deel 1: Op zoek naar alternatieve evaluatievormen

Figuur 1: Rollen van de lerende.....	13
Figuur 2: De evaluatiefuncties binnen een assessmentcultuur.....	14
Figuur 3: Voorbeelden van de integratie van onderwijzen en evalueren.....	15
Figuur 4: Oorzaken van meetfouten.....	18
Figuur 5: Continua richting alternatieve evaluatievormen.....	21
Figuur 6: Stappen in het evaluatieproces.....	23
Figuur 7: Vragen bij het plannen van een evaluatie.....	24
Figuur 8: Een selectie criteria.....	27
Figuur 9: Criteria voor de leeruitkomsten van 'goed schrijven'.....	29
Figuur 10: Een rubriek ter illustratie.....	30
Figuur 11: Voorbeeld van een taakgebonden rubriek.....	30
Figuur 12: Een niet-taakgebonden rubriek voor het geven van een mondelinge presentatie.....	31
Figuur 13: Een holistische rubriek voor het geven van een mondelinge presentatie.....	32
Figuur 14: Gebruik en voor- en nadelen van rubriektypes.....	33
Figuur 15: Rubriek voor het evalueren van rubrieken.....	33
Figuur 16: Scoringsrichtlijnen.....	34
Figuur 17: Een evaluatielijst voor het beoordelen van groepswork.....	35
Figuur 18: differentieerbare evaluatielijst.....	35
Figuur 19: Een voorbeeld van een observatieschaal of checklist.....	36
Figuur 20: Voorbeeld van een narratief rapport.....	39
Even stilstaan... 1: Evaluatiefuncties in de eigen onderwijscontext.....	15
Even stilstaan... 2: De validiteit van een evaluatie-instrument.....	17
Even stilstaan... 3: Vragen over validiteit.....	18
Even stilstaan... 4: De betrouwbaarheid van een evaluatie-instrument.....	18
Even stilstaan... 5: Aspecten van objectiviteit.....	19
Even stilstaan... 6: De evaluatie aanpassen aan kenmerken van de individuele leerling.....	21
Even stilstaan... 7: Het belang van evaluatiecriteria.....	27
Even stilstaan... 8: De beschikbaarheid van evaluatiecriteria.....	28
Even stilstaan... 9: De haalbaarheid van een narratief rapport.....	39

### Deel 2: Alternatieve evaluatievormen geïllustreerd

Figuur 21: Kenmerken van alternatieve evaluatievormen.....	42
Figuur 22: Vaardigheidsevaluatie als alternatieve evaluatievorm.....	43
Figuur 23: Een aantal karakteristieken van vaardigheidstaken.....	45
Figuur 24: Voorbeelden van vaardigheidstaken.....	45
Figuur 25: Evaluatietaak schrijfvaardigheden.....	46
Figuur 26: Rubriek voor het invullen van formulieren.....	48
Figuur 27: Evaluatietaken en een holistische rubriek voor spreekvaardigheden.....	48
Figuur 28: Een rekentaak.....	49
Figuur 29: Een holistische rubriek voor het oplossen van rekenproblemen.....	49
Figuur 30: valuatelijst voor het oplossen van rekenproblemen.....	49
Figuur 31: Een vaardigheidstaak.....	50
Figuur 32: Rubriek voor het begrip afhankelijkheid.....	50
Figuur 33: Authentieke evaluatie als alternatieve evaluatievorm.....	51
Figuur 34: Hoe komen tot authentieke evaluatietaken?.....	52
Figuur 35: Bronnen voor het ontwikkelen van authentieke en constructiegerichte taken.....	53
Figuur 36: Taken die een beroep doen op schrijfvaardigheden.....	54
Figuur 37: Een analytische schrijfrubriek.....	55
Figuur 38: Een authentieke rekentaak.....	56
Figuur 39: Rubriek voor het aanpakken van rekenproblemen.....	56
Figuur 40: Een authentieke elektriciteitsoefening.....	57
Figuur 41: Leerlingenbetrokkenheid als kenmerk van alternatieve evaluatievormen.....	58
Figuur 42: Een continuüm van leerlingenbetrokkenheid.....	58
Figuur 43: Algemene voorbeelden van leerlingenbetrokkenheid.....	59
Figuur 44: Zelfevaluatiecriteria.....	63
Figuur 45: Een instrument voor zelf-, peer- en co-evaluatie.....	63
Figuur 46: Een voorbeeld van een zelfevaluatielijst.....	66
Figuur 47: Attitudeschaal 'relaties met medeleerlingen'.....	68
Figuur 48: Een stagelogboek.....	70
Figuur 49: Een voorgestructureerd logboek.....	70
Figuur 50: Een voorbeeld van een logboekbijdrage.....	71
Figuur 51: Leidraad voor een peerinterview.....	72
Figuur 52: Leerlingen betrekken bij het ontwikkelen van criteria.....	73
Figuur 53: Berekenen van gemiddelde en mediaan.....	74
Figuur 54: Evaluatielijst voor reflectie.....	75
Figuur 55: Holistische rubriek 'Goed reflecteren'.....	75
Figuur 56: Rubriek voor de attitude 'efficiëntie en zoeken naar oplossingsmethoden'.....	76
Figuur 57: Activiteitenlogboek.....	77
Figuur 58: Learner report - leerlogboek.....	77
Figuur 59: Richtvragen voor een persoonlijk logboek.....	78
Figuur 60: Evaluatielijst stage bejaardentehuis.....	78



Figuur 61: het verloop van een portfolio-evaluatie.....	80
Figuur 62: Portfoliocriteria.....	84
Figuur 63: Vormen van reflectie.....	85
Figuur 65: Analytische rubriek voor het beoordelen van een portfolio.....	87
Figuur 64: Holistische rubriek voor het beoordelen van een portfolio.....	87
Even stilstaan... 10: Voorbeelden van vaardigheidstaken.....	43
Even stilstaan... 11: De betrokkenheid van leerlingen in de eigen evaluatiepraktijk.....	59

### Deel 3: Aan de slag met alternatieve evaluatievormen

Figuur 66: Aandachtspunten voor leerkrachten.....	93
---	----

## Verklarende woordenlijst

**Alternatieve evaluatie.** Een evaluatiemethode kan als *alternatief* kan beschouwd worden indien ze in voldoende mate aan een aantal eisen voldoet. Deze zijn: aangepastheid, constructiegerichtheid, levens-echtheid, voldoende leerlingenbetrokkenheid en de integratie van evaluatie en instructie.

**Assessment.** Assessment is het proces dat erop gericht is te ontdekken wat een persoon kent en kan. Bij assessment is men voornamelijk begaan met de individuele persoon, de student of de leerling.

**Assessmentcultuur.** In de assessmentcultuur wordt de integratie tussen instructie en assessment sterk benadrukt. De leerling is een actieve participant die mede verantwoordelijkheid draagt voor het evaluatieproces, die zichzelf evalueert, die reflecteert en samenwerkt in een aanhoudende dialoog met de leerkracht. De evaluatie zelf kan verschillende vormen aannemen. De taken zijn interessant, betekenisvol, authentiek, uitdagend en vergen telkens een vorm van onderzoek. De leerlingen participeren in de ontwikkeling van criteria en standaarden die zullen gehanteerd worden om hun prestaties te beoordelen. Zowel het proces als het product worden geëvalueerd en gerapporteerd op een manier die kan variëren van een allesomvattend cijfer tot het opstellen van een profiel of uitvoerige beschrijving.

**Authenticiteit - Levensechtheid.** De levensechtheid (of authenticiteit) van een evaluatie verwijst naar de eigenschap dat een evaluatieopdracht of -taak die de leerlingen/studenten moeten vervullen, op zich als betekenisvol en waardevol wordt ervaren.

**Authentieke evaluatie** beoordeelt de mogelijkheden van leerlingen aan de hand van realistische taken en situaties. Authentieke evaluatietaken verwachten van leerlingen dat ze vaardigheden en competenties aantonen op een manier waarop professionals die vaardigheden en competenties in de dagelijkse realiteit aanwenden. We spreken dus van authentieke evaluatie wanneer de evaluatietaken gelijken op de taken die professionals ondernemen of -ruimer opgevat- wanneer de taken authentiek zijn in die zin dat ze de zogenaamde realistische wereld buiten de school representeren.

**Betrouwbaarheid.** De betrouwbaarheid is de mate waarin men staat kan maken op de evaluatieresultaten. Dat wil zeggen de mate waarin de beoordelingen consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar zijn, kortom vrij van meetfouten. Bij een betrouwbare evaluatie mag het evaluatieresultaat niet beïnvloed worden door storende factoren.

**Checklists.** Checklists (of observatieschalen) zijn een soort evaluatielijst. Bij het gebruik ervan beantwoordt men enkel de vraag of een gedraging zich al dan niet heeft voorgedaan, zonder te beoordelen hoe goed elk van de gedragingen uitgevoerd werd. De schaal beperkt zich tot de beoordelingen zoals ja - nee, aanwezig - afwezig, volbracht - niet volbracht.

**Collaboratieve evaluatie.** Collaboratieve evaluatie (of co-evaluatie) is een tussenstadium tussen de traditionele eenzijdige evaluatie door de leerkracht enerzijds en zelf- en peerevaluatie anderzijds. In een collaboratieve evaluatiemethode komen de leerling, de medeleerlingen en de leerkracht samen om te evalueren. Collaboratieve evaluatie creëert aldus een dialoog tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens het beoordelen. De leerling is niet de eindverantwoordelijke voor de evaluatie maar werkt wel mee aan het evaluatieproces.

**Constructiegerichtheid.** Constructiegerichtheid is het essentiële kenmerk van vaardigheidsevaluatie. Het kan kort en krachtig als volgt omschreven worden: leerlingen moeten zelf antwoorden en/of producten construeren. Men richt zich niet zozeer op de reproductie van kennis, maar veeleer op het evalueren van vaardigheden en attitudes. De vraag is of de lerende in staat is om de (voor)kennis te gebruiken bij het oplossen van nieuwe problemen.

**Criteria.** Criteria zijn de basis waarop we oordelen. Het zijn de voorwaarden waaraan een (leerling)prestatie dient te voldoen om als succesvol te worden bestempeld. De criteria duiden welke de belangrijkste geachte leeruitkomsten zijn en welke kennis en vaardigheden leerlingen moeten kunnen demonstreren. Ze geven aan wat leerlingen moeten doen en welke aspecten van een prestatie in de beoordeling van tel zullen zijn.

**Doelmatigheid.** Doelmatigheid kunnen we zeer kernachtig omschrijven: iets is doelmatig als het geschikt is voor het doel waarvoor het gemaakt is. Het verzamelen en beoordelen van evaluatiegegevens verloopt met andere woorden doelmatig indien beantwoord wordt aan het doel waarvoor de gegevensverzameling ontworpen werd. Hiertoe worden de volgende drie doelmatigheidseisen voorop gesteld: *validiteit, betrouwbaarheid* en efficiëntie.

**Evaluatie.** Evaluatie is het verzamelen en beoordelen van gegevens over de (aan de doelstellingen van het onderwijs gerelateerde) prestaties van leerlingen.

**Evaluatielijsten.** Evaluatielijsten zijn instrumenten om leerlingprestaties te beoordelen en sluiten nauw aan bij de rubrieken en de criteria ontwikkeld werden voor de vooropgestelde evaluatietaak. De meeste evaluatielijsten bevatten een aantal uitspraken over kwaliteitsaspecten van een leerlingprestatie waarover de beoordelaar met behulp van een schaal een beoordeling uitsprekt.

**Formatieve evaluatie.** Bij formatieve evaluatie is het belang van de informatie vooral gelegen in de mogelijkheden tot feedback. Met dit evaluatietype wordt een tussentijdse vorm van evaluatie bedoeld, die de basis vormt voor de optimalisering en bijsturing van het leerproces van de leerling én het onderwijzen van de leerkracht.

**Logboeken.** Logboeken bestaan uit een continue weergave van activiteiten, ervaringen en reflecties van leerlingen. Het is als het ware een weergave van de innerlijke dialoog van de leerling. Het voornaamste doel van een logboek is de leerlingen te stimuleren om actief na te denken over hun eigen leerproces en om hen also hun eigen leerproces in handen te laten nemen. Een logboek wil leerlingen de kans geven gedachten, impressies en gevoelens naar boven te brengen, die anders geen aandacht dreigen te krijgen.

**Objectiviteit.** Met objectiviteit wordt benadrukt dat elke leerling recht heeft op een rechtvaardige en gelijke evaluatie. Factoren die niet relevant zijn voor het te evalueren leerlingenkenmerk mogen geen enkele invloed hebben op de evaluatieresultaten van de geëvalueerde. Het mag bijvoorbeeld geen verschil maken wie instaat voor de afname, correctie en waardering van de evaluatie.

**Peerevaluatie.** Een 'peer' is gewoonlijk een leeftijdsgenoot of iemand die in hetzelfde leerjaar zit. Leerlingen in dezelfde klas zijn dus mekaars peers. Peerevaluatie kan dan ook eenvoudig gedefinieerd worden als het evalueren door leerlingen (peers) van elkaars werk.

**Portfolio's.** Een portfolio is een doelgerichte verzameling van het werk van een leerling waarin diens inspanningen, vooruitgang en verwezenlijkingen aangetoond worden. Deze verzameling moet de deel-

name van de leerlingen omvatten in het selecteren van de inhoud van de portfolio, in het selecteren van criteria voor selectie van de inhoud en in het selecteren van criteria ter beoordeling van hun werk. Een portfolio omvat zowel duidelijke bewijzen van de reflectie van de leerling over diens eigen prestaties als de bemerkingen van de leerkracht op het werk en de reflectie van de leerling.

**Rubriek.** Een rubriek is een geschreven geheel van richtlijnen dat het mogelijk maakt prestaties en producten van verschillende kwaliteiten te onderscheiden. Een rubriek omvat beschrijvingen die aangeven waar men moet naar kijken bij elk kwaliteitsniveau. Ze maken duidelijk wat een bepaald prestatieniveau kenmerkt. Op die manier maken rubrieken duidelijk welke aspecten van de prestatie of het product het meest belangrijk zijn.

**Standaard.** Een standaard geeft aan welke criteria van belang zijn bij het beoordelen van een leerlingprestatie. Een standaard wordt dus geconcretiseerd aan de hand van criteria. Aan de hand van beschrijvingen en voorbeelden wordt in een standaard aangegeven hoe goed de prestatie van een leerling moet zijn om als excellent, voldoende of onvoldoende te worden bestempeld.

**Summatieve evaluatie.** Bij summatieve evaluatie wil men een eindoordeel uitspreken over de prestaties van een bepaalde leerling. Deze vorm van evaluatie wil dus als het ware een samenvatting geven van wat de leerling reeds bereikt heeft. Summatieve evaluatie is gericht op resultaatbepaling.

**Vaardigheidsevaluatie.** Vaardigheidsevaluatie is een evaluatievorm waarbij van de leerlingen verwacht wordt dat ze een antwoord construeren (in tegenstelling tot het kiezen van een antwoord uit een reeks mogelijkheden). Typisch aan vaardigheidsevaluatie is dat de leerlingen gevraagd worden om 1. bepaalde vaardigheden te demonstreren door iets te doen dat door de evaluatoren wordt geobserveerd op de moment dat het zich voordoet (een presentatie geven, een stopcontact aansluiten, een spel voor bejaarden begeleiden) of om 2. een taak te vervullen die resulteert in het creëren van een product (dit kan variëren van een kort geschreven antwoord tot een heuse tentoonstelling). Er wordt geëvalueerd of leerlingen de geleerde vaardigheden en competenties succesvol kunnen aanwenden.

**Validiteit.** De validiteit van een evaluatiemethode doelt op de eigenschap dat een evaluatiemethode al dan niet meet wat de gebruiker ervan bedoeld heeft ermee te meten. Anders geformuleerd: men moet de juiste conclusies kunnen trekken uit de evaluatieresultaten. Er zijn verschillende vormen van validiteit. Om gestalte te geven aan didactische evaluatie zijn de volgende vier het meest relevant: inhoudsvaliditeit, begripsvaliditeit, predictieve validiteit en levenschtheid.

**Zelfevaluatie.** Zelfevaluatie verwijst naar het evalueren door leerlingen van hun eigen kennis, vaardigheden, producten, leerprocessen en attitudes. De leerling richt zich systematisch op de eigen prestaties, meestal met als doel de toekomstige prestaties te verbeteren. De leerling krijgt hiertoe criteria, rubrieken en standaarden ter beschikking of ontwikkelt deze zelf. Zelfevaluatie kan ook bestaan uit het bekritisieren of simpelweg beschrijven van de eigen prestaties.

## Literatuurlijst

De volgende lijst is een selectie van de meest belangrijke en meest toegankelijke werken die aan de basis liggen van dit handboek. De volledige literatuurlijst en een overzicht van websites die handelen over alternatieve evaluatievormen kan worden geraadpleegd op [www.edubron.be](http://www.edubron.be).

- Airasian, P.W. (1994). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Arter, J. & V. Spandel (1991). *Using portfolios of student work in instruction and assessment*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Aschbacher, P.R., Koency, G., and Schacter, J. (1995). *Alternative Assessment Guidebook*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Burke, K., Fogerty, R. & Belgrad, S. (1994). *The Portfolio Connection: The Mindful School Series*. IRI/Skylight Publishing.
- Dochy, F., & De Rijke, T.R. (1995). *Assessment centers: nieuwe toepassingen in onderwijs, opleidingen en HRM*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Dierick, S. (2000). Assessment in Constructiegericht Onderwijs en Probleemgestuurd Onderwijs: een noodzakelijke voorwaarde voor universitaire onderwijsinnovatie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, 4, 290-306.
- DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) (1997). *Wegwijs in de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen eerste graad secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, AO-AID.
- Enger, S.K. & Yager, R.E. (2001). *Assessing student understanding in science: a standards-based K-12 handbook*. Thousands Oaks : Corwin Press.
- Gearhart, M. & Herman, J.L. (1995). *Portfolio Assessment: Whose Work Is It? Issues in the Use of Classroom Assignments for Accountability*. Los Angeles: Center for the Study.
- George, P. (1995). *What Is Portfolio Assessment Really and How Can I Use It in My Classroom?* Gainesville, FL: Teacher Education Resources.
- Herman, L., Aschbacher, R. & Winters, L. (1992). *A practical Guide to Alternative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria Virginia.
- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Wolters, Plantyn.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: a critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- McMillan, J. H. (2001). *Essential assessment concepts for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Publishing Company.

- Popham, W.J. (1995). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rolheiser, C., Bower, B., and Stevahn, L., (2000). *The Portfolio Organizer*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a Learning Environment by Using Self-Peer- and Co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Stiggins, R.J. (2001). *Student-Involved Classroom Assessment*, 3rd Ed. New Jersey: Prentice-hall.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen? Over het evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Leuven: Universitaire pers.
- Verhoeven, J., Warmoes, V., Devos, G., van Petegem, P., Bruylant, W., & Vanhoof, J. (2001) *Het evaluerend vermogen van scholen*. Niet gepubliceerd rapport bij het O.B.P.W.O.-Project 99.11 uitgevoerd in opdracht van het Departement Onderwijs.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.